

Geiling, Ute; Simon, Toni

Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg

Halle (Saale) : Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2010, 121 S.



Quellenangabe/ Reference:

Geiling, Ute; Simon, Toni: Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg. Halle (Saale) : Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2010, 121 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188191 - DOI: 10.25656/01:18819

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188191>

<https://doi.org/10.25656/01:18819>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III:

Erziehungswissenschaften

Institut für Rehabilitationspädagogik

Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg 2010

Halle (Saale) im November 2010

Prof. Dr. Ute Geiling

Toni Simon, M. A.

Inhalt

1	Einleitung, aktuelle bildungspolitische und theoretische sowie empirische Bezugnahmen	7
1.1	Das Modell der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg im Spiegel aktueller pädagogischer und bildungspolitischer Entwicklungen	7
1.2	Zum Forschungsstand	9
1.2.1	Würdigung der Organisationsform der FLEX-Brandenburg im Bundesvergleich aus inklusiver Perspektive	9
1.2.2	Empirische Befunde der Vorjahre als Basis der aktuellen Studie	12
2	Zielstellung der FLEX-Evaluation 2009/2010	33
2.1	Zentrale Fragestellungen der FLEX-Evaluation 2009/2010	36
3	Das Forschungsdesign	38
3.1	Forschungsmethodischer Zugang	38
3.2	Vorbemerkungen zur Stichprobe der FLEX-Evaluation 2009/2010	40
3.3	Detaillierte Beschreibung des Erhebungsinstruments	40
3.4	Methoden der Datenverarbeitung	47
4	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	48
4.1	Beschreibung der Stichprobe	48
4.1.1	Personelle Ressourcen: Das FLEX-Team als wichtiges Fundament. Ausbildungen, Qualifikationen und Funktionen der AkteurInnen	52
4.2	Komplex I: Aktuelle Rahmenbedingungen und Strukturentwicklungen als Kontextfaktoren des Arbeitens in FLEX	56
4.2.1	Sonderpädagogische Ressourcen innerhalb der FLEX	59

4.3	Komplex II: Auswirkungen der FLEX auf die individuelle Förderung von SchülerInnen der Schuleingangsphase	64
4.4	Komplex III: Pädagogische Qualität der FLEX im Jahr 2009/2010 – Einschätzungen zur Unterrichtsqualität in FLEX.....	67
4.5	Komplex IV: Lehrkräfteprofessionalität	69
4.6	Komplex V: Zur Qualität der Begleitsysteme der FLEX-Brandenburg	84
4.7	Komplex VI: Subjektive Bewertungen der FLEX durch die AkteurInnen.....	88
4.8	Zusammenfassung: Zentrale Ergebnisse der FLEX-Evaluation 2009/2010 zur pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX.....	93
5	Literaturverzeichnis	100
6	Anhang	105
6.1	Anschreiben an die FLEX-SchulleiterInnen, -KlassenlehrerInnen und FörderpädagogInnen	106
6.1.1	Anschreiben an die FLEX-SchulleiterInnen	106
6.1.2	Anschreiben an die FLEX-KlassenlehrerInnen	107
6.1.3	Anschreiben an die FörderpädagogInnen.....	108
6.2	Fragebögen der FLEX-Evaluation 2010	109
6.2.1	Fragebogen für die FLEX-KlassenlehrerInnen	109
6.2.2	Fragebogen für die FLEX-FörderpädagogInnen	116

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen:

Abbildung 1: <i>Zur strukturellen Einbettung der FLEX</i>	23
Abbildung 2: <i>Zurückstellungsquoten im Vergleich</i>	29
Abbildung 3: <i>Quoten vorzeitiger Einschulung im Vergleich</i>	30
Abbildung 4: <i>Veränderung des ‚Doppelunternehmens‘ der FLEX-Brandenburg</i>	49
Abbildung 5: <i>Differenzierung des Tätigkeitsprofils der FörderpädagogInnen in FLEX</i>	63
Abbildung 6: <i>These „Eine Schule für Alle“</i>	81
Abbildung 7: <i>These „Förderschulen sind unverzichtbar“</i>	82
Abbildung 8: <i>Präferenzen der GrundschulpädagogInnen in FLEX zur Gestaltung des Schuleingangsbereiches</i>	89
Abbildung 9: <i>Präferenzen der FörderpädagogInnen in FLEX zur Gestaltung des Schuleingangsbereiches</i>	90
Abbildung 10: <i>Nichteignung bestimmter SchülerInnengruppen für FLEX</i>	91
Abbildung 11: <i>Empfehlungen zur Nachahmung der FLEX</i>	92

Tabellen:

Tabelle 1: <i>Veränderungen in der Praxis der Leistungsbewertung in FLEX</i>	26
Tabelle 2: <i>Veränderungen der rechtlichen Regelungen zu sonderpädagogischen Feststellungsverfahren</i>	27
Tabelle 3: <i>FLEX-Schülerzahlstatistiken von 2003 bis 2010 (nach Liebers 2010)</i>	29
Tabelle 4: <i>Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Leseverständnis (nach Liebers 2010)</i>	31
Tabelle 5: <i>Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Mathematik (nach Liebers 2010)</i>	31

Tabelle 6: <i>Überweisungspraxis an die Förderschule in FLEX (nach Liebers 2010)</i>	32
Tabelle 7: <i>Überschau identischer Fragen in der professionsspezifischen Fragebögen</i>	43
Tabelle 8: <i>Übersicht der verschiedenen genutzten Fragetypen im Instrument</i>	46
Tabelle 9: <i>Numerischer und prozentualer Anteil offener und kombiniert offener Fragen bezogen auf den jeweils professionsspezifischen Fragebogen (GS / FÖ)</i>	47
Tabelle 10: <i>Unterteilung der Gesamtstichprobe nach Professionen</i>	48
Tabelle 11: <i>Systembedingung der FLEX-KlassenlehrerInnen (,reine' FLEX vs. ,Doppelunternehmen')</i>	50
Tabelle 12: <i>Aktuelle Altersstruktur der AkteurInnen in FLEX</i>	50
Tabelle 13: <i>Die Altersstruktur der AkteurInnen in FLEX im Vergleich</i>	51
Tabelle 14: <i>Weitere Funktionen der FLEX-KlassenlehrerInnen</i>	52
Tabelle 15: <i>Das subjektive Empfinden der allgemeinen Qualifikation für FLEX</i>	53
Tabelle 16: <i>Das subjektive Empfinden der Qualifikation für Teilbereiche des Arbeitens in / mit FLEX</i>	54
Tabelle 17: <i>Das subjektive Empfinden der Qualifikation für Teilbereiche des Arbeitens in / mit FLEX nach Professionsgruppen spezifiziert</i>	55
Tabelle 18: <i>Einschätzungen der räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen</i>	57
Tabelle 19: <i>Aktuelle Stundenzuweisungen der FLEX-FörderpädagogInnen für FLEX</i>	60
Tabelle 20: <i>Aktuelle Stundenzuweisungen der FLEX-FörderpädagogInnen für FLEX</i>	62
Tabelle 21: <i>Aktuelle Praxis der individuellen Förderung innerhalb der FLEX</i>	68
Tabelle 22: <i>Einschätzungen zur beruflichen Zufriedenheit der FLEX-PädagogInnen bezogen auf kooperative Aspekte des Arbeitens in FLEX</i>	74
Tabelle 23: <i>Häufigkeitsverteilungen zum Faktor „Berufliche Zufriedenheit“</i>	75
Tabelle 24: <i>Faktor „Belastungsempfinden der AkteurInnen“</i>	76

Tabelle 25: <i>Zusammenhang von Profession und subjektiv erlebter Belastung</i>	77
Tabelle 26: <i>„Inwiefern sind Sie insgesamt mit Ihrer beruflichen Situation in FLEX zufrieden?“ (Originalformulierung der Frage aus den Fragebögen)</i>	79
Tabelle 27: <i>Zusammenfassende Darstellung des Faktors „Bildungspolitische Einstellungen – inklusive ‚beliefs‘“</i>	83
Tabelle 28: <i>Teilnahme der FLEX-KlassenlehrerInnen am Fortbildungskonzept „Individuelle Förderung“</i>	85
Tabelle 29: <i>Das subjektive Empfinden des Nutzens der Fortbildungs-‚Bausteine‘</i>	85

1 Einleitung, aktuelle bildungspolitische und theoretische sowie empirische Bezugnahmen

1.1 Das Modell der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg im Spiegel aktueller pädagogischer und bildungspolitischer Entwicklungen

Mit dem Modell der FLEX sind die bildungspolitischen Bemühungen des Landes Brandenburg zur Neuerung der Schuleingangsphase nun schon seit den 1990er Jahren darauf ausgerichtet, einen veränderten Schuleingang durch die Umgestaltung der brandenburgischen Grundschulen zu ermöglichen. FLEX als Konzept bzw. Modell für einen kindgerecht gestalteten Schulanfang wird zielgeleitet durch die Prämisse, dass „kein Kind zurück gelassen werden darf“ (Liebers/Prenzel/Bieber 2008: 7). Dabei bezieht sich FLEX auf für alle FLEX-Schulen verbindliche pädagogische Standards, zu denen u. a. eine individuelle Verweildauer der einzelnen Kinder von einem Jahr bis zu drei Jahren, das Lernen in jahrgangsstufen-übergreifend organisierten Klassen, welches ferner auf eine individualisierende Lernkultur sowie Prinzipien und Methoden offenen Unterrichts zugreifen kann, sowie ein steter Kompetenztransfer der im Team arbeitenden PädagogInnen gehören (vgl. FLEX-Handbuch 1, 2003).

Die FLEX-Brandenburg wirkt mit ihrer Praxis planvoll einer Selektion und Separation von Kindern mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung entgegen, indem Kinder mit Problemen in diesen Bereichen kein Feststellungsverfahren, sondern stattdessen eine förderdiagnostische Begleitung erhalten, welche in den Schulalltag der Kinder eingebettet ist. Die für die flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg herausgearbeiteten Standards orientieren sich seit nunmehr zehn Jahren klar an einer bestmöglichen Minimierung selektiver Prozeduren im brandenburgischen Schuleingangsbereich. Die Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung ist ein Kernstück dieser Praxis, wenngleich diese Regelungen sich auch in den schulgesetzlichen Bestimmungen anderer Bundesländer vorfinden lassen. Innerhalb der FLEX kommt es sowohl zur zielgruppenspezifischen Förderung von schneller als auch von langsamer lernenden Kindern. Während es im Rahmen der ‚traditionellen‘ Praxis der Schuleingangsphase mit Jahrgangsklassen ohne zusätzliche personelle Ressourcen zur Aufrechterhaltung von Kategorisierungen und damit verbundenen Diskriminierungen der Kinder durch Besser-schlechter-Unterscheidungen kommt, löst sich die FLEX in Brandenburg tendenziell von solchen strukturell begründeten und tradierten Logiken. Abgesichert durch die für das FLEX-Modell einheitlich gültigen Standards und die vom Land Brandenburg zur Verfügung gestellten Ressourcen, wie sonderpädagogische Ressourcen, materielle Ausstattung sowie Teilungsstunden, wird theoretisch eine verringerte institutionelle Selektivität angeregt und unterstützt.

Diskrepanzen zwischen der Bevorzugung von inklusiven Lehr-Lern-Settings in heterogenen Gruppen und der Bevorzugung von separierenden Praktiken durch eine Homogenisierung der Lerngruppen können damit nicht in Gänze nivelliert bzw. überwunden, aber dennoch gemindert werden (vgl. Geiling u. a. 2007: 117f.). Die FLEX-Brandenburg bleibt dadurch einzigartig, dass sie Kinder, welchen in anderen Schulen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung bescheinigt würde, explizit mit einbezieht.

Die kontinuierliche Entwicklung des FLEX-Systems in Brandenburg hat innerhalb der letzten zehn Jahre zu einer steten Ausbreitung und Etablierung von FLEX-Schulen geführt. Auf der Basis des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG 2004: 19 (5)) konnte mittlerweile eine jährliche Ausweitung der FLEX erreicht werden, sodass schon im Schuljahr

2007/2008 von einem Drittel aller Grundschulen des Landes FLEX angeboten wurde (vgl. Liebers/Prengel/Bieber 2008: 7). Zum Zeitpunkt unserer Datenerhebung im Rahmen dieses Projektes existierten im Land Brandenburg insgesamt 169 FLEX-Schulen. Hingegen liegt die aktuelle Anzahl von FLEX-Schulen im Land Brandenburg noch etwas höher. Katrin Liebers gibt in ihrem Beitrag zur 7. Pädagogischen Woche der Philosophischen Fakultät III (Erziehungswissenschaften) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die aktuelle Gesamtzahl von FLEX-Schulen für das Jahr 2009/2010 mit 179 an. Davon sind 87 ‚reine‘ FLEX-Schulen, also Schulen, die im Eingangsbereich ausschließlich FLEX anbieten. In 449 FLEX-Klassen werden demnach derzeit ungefähr ein Viertel aller SchülerInnen im Schuleingang brandenburgischer Grundschulen in FLEX unterrichtet (vgl. Liebers 2010: 11).

Aus struktureller Perspektive kann die weitere Implementierung des FLEX-Modells (vor allem im bundesweiten Vergleich) als Entwicklung zugunsten einer inklusiven Pädagogik interpretiert werden: FLEX trägt zur Überwindung tradierter Kategorisierungsprozeduren mit stigmatisierenden und diskriminierenden Folgen für betroffene Kinder zugunsten einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 1993) bei, treibt derartige Tendenzen voran und begünstigt damit die Überwindung des traditionell selektierenden und separierenden Erziehungs- und Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Auch wenn die FLEX in Brandenburg Kinder mit Problemen im Bereich geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen nicht systematisch mit einbezieht (was durchaus als Widerspruch zum inklusiven Anspruch der FLEX beschrieben werden kann), gilt es festzuhalten und hervorzuheben, dass die FLEX in ihrer aktuellen Struktur und Praxis Barrieren für das Lernen aufweicht und eine umfassende Teilhabe an den Bildungsangeboten im Sinne einer Chancengerechtigkeit auf Grundlage egalitärer Differenz für einen grundlegend erweiterten Adressatenkreis fördert. Die FLEX kann und muss damit als wichtiger Schritt in Richtung einer (Grund-)Schule ohne Aussonderung verstanden und gewürdigt werden.

Die ratifizierte UN-Konvention über die „Rechte für behinderte Menschen“ (vgl. BMFAS 2010), welche im letzten Jahr in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten ist, schließt das Recht nach inklusiver, nicht separierender Beschulung explizit mit ein. Damit hat sich die BRD dazu verpflichtet, schulische Bildungsprozesse inklusiv zu gestalten. Vor allen Bundesländern steht damit die Aufgabe, eine entsprechende Veränderung der Bildungslandschaft in Angriff zu nehmen. Die flexible Schuleingangsphase in Brandenburg kann auch hier als ein Schritt in die angezielte Richtung interpretiert werden, da mit FLEX eine Form der Gestaltung der neuen Schuleingangsphase realisiert wird, die sich gerade durch Aspekte einer inklusiv orientierten Schulentwicklung von Ausgestaltungsformen der Schuleingangsphase anderer Bundesländer positiv abhebt. FLEX verdient und findet gerade deshalb bundesweit Beachtung.

Die FLEX in Brandenburg ist seit ihrem Bestehen begleitet, extern unterstützt, evaluiert und kontinuierlich weiterentwickelt worden. Im Interesse der quantitativen Ausweitung und der inhaltlichen Qualifizierung der FLEX wurde im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) von 2004 bis 2006 eine besonders umfängliche Evaluation konzipiert, koordiniert und durchgeführt. Die Befunde dieser Evaluation stehen durch die Veröffentlichung in Herausgeberschaft von Kathrin Liebers, Annedore Prengel und Götz Bieber im Beltz-Verlag (2008) einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung. Eigene Forschungen (Geiling u. a. 2008: 163-248, Geiling 2008a, Geiling 2008b) in diesem Zusammenhang betreffen die Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen, die sowohl im quantitativen (Geiling u. a. 2008) als auch im qualitativen Design (Geiling/Söllner 2008) realisiert wurde. Die Ergebnisse dieser Teilstudien zeigten u. a., dass FLEX ein spannungsgeladenes, auch widersprüchliches Teilsystem innerhalb des brandenburgischen Schulsystems darstellt, das hohe Erwartungen an alle AkteurInnen und deren professionelle Weiterentwicklung stellt und gleichsam inklusive Perspektiven der Schulentwicklung eröffnet. In unsere Vollerhebung waren damals insgesamt 123 Schulen einbezogen. Seitdem sind, wie oben dargestellt, neue Schulen dazu gekommen. Die zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits aktiven Schulen hatten also Zeit sich als FLEX-Schulen zu etablieren und weiterzuentwickeln. Einige Kontextvariablen (z.B. bezogen auf sonderpädagogische

Feststellungsverfahren, Notengebung, Stundenzuweisungen, die „neue“ Stichtagregelung zur Schulpflicht, Zeitpunkt der zentralen Vergleichsarbeiten u. a.) haben sich bis heute geändert – auf einige dieser Veränderungen werden wir in diesem Bericht noch detaillierter eingehen.

Die erneute Evaluation der FLEX im Jahr 2009/2010 soll Einblicke in diese Veränderungsprozesse auf der Kontextebene, auf der Personalebene und auf der Ebene der Unterrichtsqualität geben. Sie will aufzeigen, wie sich FLEX-Brandenburg im Jahr 2010 präsentiert, ob inklusive Tendenzen in den Haltungen und Handlungspraktiken beobachtbar sind und welche Baustellen sowie Veränderungsperspektiven sich seit den letzten Erhebungen möglicherweise ergeben haben.

Bevor wir im Folgenden die Zielstellung sowie zentrale Fragestellungen und sich dem anschließend forschungsmethodische Aspekte unserer aktuellen Evaluation der Weiterentwicklung von FLEX-Brandenburg unter den gegebenen, veränderten Rahmenbedingungen, die für das Schuljahr 2009/2010 zu verzeichnen sind, und unter besonderer Konzentration auf die Aspekte der pädagogischen Qualität der Unterrichtsangebote in FLEX sowie der Lehrkräfteprofessionalität darlegen, wird zunächst der Forschungsstand ausgeführt und näher beschrieben. Ein ausgewählter Einblick in den fundierten Forschungsstand zur FLEX ist daher sinnvoll, als dass er uns einerseits als Vergleichsrahmen zu unseren Daten und damit andererseits als Grundlage für den Versuch einer Darstellung der progressiven Weiterentwicklung der FLEX dienen kann. Da unser aktuelles Evaluationskonzept quantitativ angelegt ist, werden sich unsere methodischen Erläuterungen primär, jedoch sehr bündig, auf Aspekte der quantitativen (Sozial-) Forschungsmethodik beziehen. Fragen qualitativer Forschungsmethoden werden, wenngleich sie zum Beispiel durch offene Fragen in den Fragebögen eine Rolle spielten, an dieser Stelle nicht detailliert aufgenommen, da das Forschungskonzept in erster Linie und dominant quantitativ war. Zudem wurden qualitativ erhobene Daten im Zuge von Prozessen der Datenbereinigung und Datenmodifikation durch Kategorisierungen von Antwortmustern etc. größtenteils in quantitative Daten ‚umcodiert‘ und in quantitativer Logik analysiert.

1.2 Zum Forschungsstand

1.2.1 Würdigung der Organisationsform der FLEX-Brandenburg im Bundesvergleich aus inklusiver Perspektive

In fast allen Bundesländern Deutschlands (das Saarland bildet hier die alleinige Ausnahme) haben sich strukturelle Veränderungen in Richtung einer neuen Schuleingangsstufe etabliert. Neben anspruchsvollen Kooperationsformen mit den vorschulischen Institutionen stellt die flexible Verweildauer von ein bis drei Jahren das Kernstück aller neuen Schuleingangsstufen dar. Den verspäteten Einschulungen wird allgemein der Kampf angesagt, teilweise sind diese gar nicht mehr (siehe Berlin und Hessen) oder nur noch auf Grund medizinischer Indikatoren (so in Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) möglich. Gemeinsamer Unterricht im Schuleingangsbereich wird in der Regel als Option eingeräumt. Wenige Länder orientieren sich allerdings durch das Attribut „vorrangig“ mit einer gewissen Nachhaltigkeit auf Gemeinsamen Unterricht im Schuleingangsbereich. Zu diesen Ländern gehört Brandenburg.

Beträchtliche Differenzen zwischen den Bundesländern sind durch den Beschluss der KMK vom 24.10.1997 („Empfehlungen zum Schulanfang in der Grundschule“) entstanden, durch welche die in Deutschland seit 1968 geltende Stichtagregelung (Kinder, die bis zum 30. Juni des Einschulungsjahres das 6. Lebensalter vollenden, werden schulpflichtig) aufgegeben wird. In Brandenburg gilt nun der 30. September als Stichtag für die beginnende Schulpflicht der Kinder, die bis zu diesem Zeitpunkt das 6. Lebensjahr vollendet haben. Brandenburg gehört damit zu den Ländern mit ‚Verjüngungstendenz‘ – wenn auch eher mo-

derat – und bietet gleichsam mit FLEX die Möglichkeit, allen, auch jüngeren (noch nicht schulpflichtigen) Kindern, die Anpassung an das schulische Lernen zu erleichtern. „Die schulische Eingangsphase wird flexibilisiert, um unterschiedliche Startbedingungen ausgleichen zu können“, wird im Schulgesetz des Landes programmatisch verkündet (BbgSchulG 2004: 5).

Trotz der dem föderalistischen Prinzip des deutschen Schulsystems geschuldeten Variabilität beanspruchen die neuen Schuleingangsmodelle durchgängig den Anspruch einer integrativen Strategie, in dem Sinne, dass alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule eingeschult werden sollen. Die Option unterschiedlicher Verweildauer (ein, zwei oder drei Jahre) soll ermöglichen, dass sowohl entwicklungsverzögerte als auch besonders leistungsstarke Kinder bestmöglich gefördert werden. Verkündete Zielperspektive ist stets der Erhalt der Heterogenität der Jahrgangsgruppen (Faust-Siehl 2001: 195). Die Orientierungen zur neuen Schuleingangsphase erwecken aus dieser Perspektive bezogen auf alle Bundesländer die Hoffnung, dass die Exklusionsrisiken für Kinder aus benachteiligten Familien minimiert werden, da die Grundschulen die Möglichkeit haben, Kindern mit Entwicklungsverzögerungen längere Anpassungszeiten an das System der Schule bereitzustellen. Diese Hoffnung wird bei näherer Analyse sowohl enttäuscht als auch gestärkt.

Zu den Enttäuschungen gehört, dass Kinder mit Behinderungen bei dem Terminus ‚alle Kinder‘ in der Regel nach wie vor nicht inkludiert sind. In allen Bundesländern gehört bei der Entscheidung über die Einschulung in die Grundschule die Unterscheidung ‚behindert – nicht behindert‘ im Sinne einer langfristigen Entwicklungsprognose zum Entscheidungsprozedere, durch die das Mitgliedschaftsrecht einzelner Kinder schon im Vorfeld der Einschulung zur Disposition steht. Nur in speziellen pädagogischen Situationen (z.B. innerhalb der FLEX-Brandenburg) wird diese Unterscheidung – zumindest bezogen auf sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung – zeitlich hinausgeschoben.

Eine andere Enttäuschung betrifft darüber hinaus die Tatsache, dass die neue Schuleingangsstufe (von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen) deutschlandweit so realisiert werden kann, dass alle selektiven Prozeduren und die damit verbundenen Exklusionsrisiken weitgehend erhalten bleiben. Das ist genau dann der Fall, wenn weiter an dem Prinzip der Jahrgangsklasse festgehalten wird. Bei dieser Organisationsform bedeutet flexibles Verweilen, dass ein Kind eine Klasse überspringt oder am Schuljahresende, bzw. ‚flexibel‘ während des Schuljahrs, in die darunter liegende Jahrgangsstufe abgestuft wird. Zwar ist der Terminus des ‚Sitzenbleibens‘ bzw. des freiwilligen Wiederholens der ersten Klasse nun durch den der ‚individuellen Verweildauer‘ ersetzt, für das Kind bleibt aber die beschämende, stigmatisierende Situation des Versagens und der Verlust der vertrauten Bezugspersonen und der Peers im schulischen Feld als harte Realität bestehen. Der bildungspolitische Grundgedanke der neuen Schuleingangsstufe – auch in dieser Organisationsform – ist zwar auf die Inklusion jedes einzelnen Kindes in das System der Grundschule gerichtet, jedoch wirken dem gleichsam Organisationsstrukturen entgegen, die dem Homogenitätsprinzip verpflichtet sind (Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001: 8). Da der Einfluss der Organisationsstrukturen (Jahrgangsklassenprinzip) mächtig ist, können die Exklusionsrisiken besonders für Kinder aus benachteiligten Familien und für Kinder mit Beeinträchtigungen auch unter dem Vorzeichen der neuen Schuleingangsstufe bestehen bleiben.

Die FLEX-Brandenburg folgt im Gegensatz dazu Organisationsstrukturen, die theoretisch eine Minimierung der Exklusionsrisiken für Kinder aus benachteiligten Familien versprechen, da jahrgangsübergreifendes Unterrichten zu einem Standard erhoben wurde. In dieser Organisationsform kann das Prinzip der flexiblen Verweildauer ohne Exklusion aus einer Stammgruppe von Lernenden organisiert werden. Zwar gehören die an curricularen und sozialen Normen orientierten Besser-schlechter-Unterscheidungen weiter zur Schuleingangsphase, sie sind hier aber nicht mehr zwangsweise an selektive Entscheidungen und damit verbundene segregative Strategien gebunden, sondern können vielmehr mit integrativen Zielen gekoppelt werden. Die Option des dritten Verweiljahres bedeutet unter dieser Bedingung, dass langsam lernende Kinder mehr Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, ohne dafür den Preis des Verlustes von vertrauten Bezugspersonen zahlen zu müssen. Die Inszenierung der beschämenden Prozedur des ‚Sitzenbleibens‘ kann vermieden oder zumindest deutlich ab-

geschwächt werden. Ebenso können die Risiken des ‚Überspringens‘ (des Aufsteigens in Klasse 3 nach einem Schulbesuchsjahr) für schneller lernende Kinder pädagogisch abgefedert und so minimiert werden.

Der jahrgangsübergreifende Unterricht stellt für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, da hier tradierte Konzepte des Lehrgangsunterrichts nicht anwendbar sind und offenere Unterrichtsformen, die mit einem konstruktivistischen Lernverständnis einhergehen, quasi ‚erzungen‘ werden. Die Lehrkräfte der FLEX-Brandenburg haben sich diesen Herausforderungen gestellt und befinden sich auf einem guten Weg, obwohl gleichsam auch Veränderungsbedarf in Richtung einer neuen „Aufgabenkultur“ besteht, wie Carle/Metzen (2008: 97ff.) bei der letzten Evaluationsrunde zeigen konnten. Über die Effizienz dieser Unterrichtsform liegen zurzeit differenzierte – teils kontroverse – Befunde vor (vgl. De Boer/Burk/Heinzel 2007; Eckert/ Hanke 2009: 7ff.; Bayer/Moser 2009: 20ff.; Wagener 2009: 35ff.).

1.2.1.1 Zentrale Merkmale und Vorzüge der FLEX aus inklusiver Perspektive – eine ausgewählte Übersicht

Im Folgenden sollen zentrale Merkmale und Vorzüge der FLEX-Brandenburg gelistet und aus einer integrativen (respektive inklusiven) Perspektive bündig gewürdigt werden:

- Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Klassenwiederholung und Ausschulung, Unterstützung vorzeitiger Einschulungen: Die Selektivität im Einschulungsprozedere wird verringert.
- Keine sonderpädagogischen Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung bei Schulbeginn: Förderdiagnostische Lernbeobachtung wird ohne ‚Etikettierung‘ im System der Grundschule ermöglicht. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den anderen Bereichen werden allerdings nicht automatisch eingeschult, sind aber als ‚Integrationskinder‘ in der Regel willkommen.
- Pauschale Zuweisung von FörderpädagogInnenstunden (fünf Stunden pro FLEX-Klasse): Kinder mit Anpassungsproblemen an das schulische Setting haben (ebenso wie Lehrpersonen mit Anpassungsproblemen an die äußerst heterogene Schülerschaft) Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung, ohne diese über Etikettierungen erkaufen zu müssen.
- Jahrgangsstufenübergreifender Unterricht (zwei Drittel der Stundentafel im Schulleingangsbereich): Durch die Praxis des Lehrens und Lernens in jahrgangsgemischten Gruppen kann die vorgehaltene Option eines dritten Verweiljahres für entwicklungsverzögerte Kinder tatsächlich als ‚Förderangebot‘ genutzt werden. Die skandalöse „Kopplung von Leistungsergebnis und sozialer Gruppierung“ (Reiser 2002: 406) ist damit abgeschwächt.
- Zusätzliche personelle Ressourcen aus dem Grundschulbereich: Für jede FLEX-Klasse werden zusätzliche fünf LehrerInnenstunden (Teilungsstunden) bereitgestellt, die ergänzend zum Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen lehrjahrgangsbezogenes Lernen in Teilgruppen ermöglichen.

Die flexible Schuleingangsphase Brandenburgs kann also theoretisch als pädagogischer Kontext mit integrativer und zunehmend inklusiver Ausrichtung beschrieben werden. Fragt man nach präventiven oder kompensatorischen Erfolgen des Systems, so sind diese durchaus sichtbar. Sie können daraus geschlossen werden, dass am Ende von FLEX zum Zeitpunkt der letzten Evaluation nur sehr wenige Kinder (ca. 1 %) auf Förderschulen wechselten (vgl. Liebers 2008: 92ff.). Bezogen auf die Leistungsentwicklung der Kinder in FLEX-Klassen hat sich bislang gezeigt, dass sich die FLEX-Klassen trotz ‚schwierigerer‘ Zusammensetzung (erweiterte Heterogenität der Klassenzusammensetzung) im Leseverständnis, in der Lese-

geschwindigkeit und im Lernbereich Mathematik von Regelklassen Brandenburgs nicht unterscheiden (vgl. Krüsken 2008: 30ff. sowie Liebers 2010: 14ff.). Diese Befunde werden an späterer Stelle erneut von uns aufgegriffen.

Bei der insgesamt sehr positiven Bewertung der FLEX-Brandenburg muss bedacht werden, dass dieses System den inklusiven Orientierungen nur zeitbegrenzt folgen kann. FLEX ist als ‚Oase‘ in einem insgesamt nach wie vor selektiv konzipierten Bildungssystem mit eben diesem auf vielfältige Art und Weise vernetzt. So gibt es parallel zu FLEX auch Regelklassen für den Schuleingangsbereich. Das Förderschulsystem als möglicher Abnehmer ‚schwieriger‘ Kinder ist nach wie vor präsent und spätestens mit der dritten Klassenstufe greift darüber hinaus die tradierte Logik des leistungsabhängigen sozialen Auf- und Abstiegs im System der Jahrgangsklassen. FLEX muss deshalb insgesamt als ein ausgesprochen spannungsgeladenes System verstanden und das Handeln der AkteureInnen in diesem Kontext interpretiert werden. Trotz aller positiven Effekte der FLEX bleibt es fraglich, ob mit der praktizierten Zuschreibung von sonderpädagogischer Lernbeobachtung (FdL) für Problemkinder (anstelle von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren), nicht doch Zuschreibungsprozesse stattfinden, die mit Stigmatisierungseffekten mitsamt deren Folgen für die betroffenen Kinder verbunden sind.

1.2.2 Empirische Befunde der Vorjahre als Basis der aktuellen Studie

1.2.2.1 Quantitative Studie (Geiling u. a. 2007 bzw. 2008)

Um Rückschlüsse auf die Entwicklung der FLEX-Brandenburg zu ziehen, greifen wir u. a. auf Daten der quantitativen Studie zur Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen (schriftliche Befragung/Vollerhebung, Geiling u. a. 2007 bzw. 2008), zurück. Diese wurde zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 realisiert. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Evaluation – geordnet nach thematischen Schwerpunkten – bündig dargestellt. Sich dem anschließend werden ebenso wichtige Ergebnisse der qualitativen Teilstudie, welche im Rahmen derselben Evaluation durchgeführt wurde und zu das Bild von der FLEX-Brandenburg detaillierenden Befunden führte (siehe Abschnitt 1.2.2.2), dargestellt.

Zentrale Befunde der FLEX-Evaluation 2006/2007 geordnet nach thematischen Schwerpunkten:

Schwerpunkt A: Förderdiagnostische Lernbeobachtung und unterschiedliche Handlungspraktiken in FLEX

Ressourcen, Ressourcennutzung und Ressourcenoptimierung in der FLEX

Mit Blick auf die personellen Ressourcen war im Jahr 2006/2007 insgesamt zu beobachten, dass die in FLEX tätigen Lehrkräfte über gute Qualifikationen verfügten. Fast alle hatten an einer FLEX-Fortbildung teilgenommen; der überwiegende Teil der PädagogInnen schätzte sich darüber hinaus selbst als ausreichend genug qualifiziert ein, um in respektive mit FLEX zu arbeiten. Ein Drittel der Grundschullehrkräfte und zwei Drittel aller FörderpädagogInnen signalisierte allerdings auch einen weiteren Fortbildungsbedarf. Die in FLEX tätigen PädagogInnen strebten von sich aus einen aus professionstheoretischer Perspektive zu begrüßenden weiteren Kompetenztransfer an, da sie offensichtlich voneinander bzw. miteinander lernen wollten. Inhaltlich knüpften die Qualifizierungswünsche dabei an die jeweilige Profession an: So waren die Grundschullehrkräfte vor allem auf der Suche nach konkretem Handlungswissen zur Gestaltung eines differenzierten Unterrichts, während FörderpädagogInnen sich

eher sonderpädagogischen Fragestellungen widmen wollten (z.B. Weiterbildung in nicht studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen).

Diese damals beobachteten, differenzierten Suchbewegungen passten zu den Aufgabenstellungen innerhalb der FLEX: Im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht steht nach wie vor das Ermöglichen individueller Lernwege als Aufgabe für die GrundschullehrerInnen im Vordergrund, während die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen ihr Wissen erweitern müssen, um sich für die Förderung aller in FLEX inkludierten Kinder mit den unterschiedlichsten Problemlagen (einschließlich Hochbegabung) umfassend zu qualifizieren. Bei der damals unternommenen Analyse der Tätigkeitsprofile der FörderpädagogInnen zeigten sich ferner spezifische Profile:

- a) ‚Systemwechsler‘: FörderpädagogInnen, welche sowohl in FLEX als auch innerhalb des Förderschulsystems eingesetzt wurden,
- b) FörderpädagogInnen, welche ausschließlich innerhalb der FLEX im Einsatz waren, sowie
- c) FörderpädagogInnen, welche unterschiedliche Aufgabenfelder innerhalb der Grundschulen bearbeiteten.

Diese Ausdifferenzierung der Tätigkeitsprofile zeigte auf, dass von den FörderpädagogInnen häufig ein Rollenwechsel abverlangt wurde. Im Bericht der Evaluation des Jahres 2006/2007 wurde diesbezüglich hervorgehoben, dass diese Anforderungskonstellation zu ‚Reibungsverlusten‘ führen und die Herausbildung eines inklusiven Professionsverständnisses, wie es FLEX forciert, erschweren könnte. Darauf aufbauend wurde ganz im Sinne der Ressourcenoptimierung empfohlen, den FörderpädagogInnen möglichst keinen ‚Systemwechsel‘ abzuverlangen. Aus diesem Grund wurden Befunde im Rahmen unserer aktuellen Studie bezüglich der Problematik des ‚Systemwechsels‘ (konkret hinsichtlich der Frage, ob es eine Entwicklung entsprechend der damals ausgesprochenen Empfehlungen gegeben hat) mit Spannung erwartet.

Wie im Hinblick auf das Jahr 2006/2007 aufgezeigt werden konnte, unterstützte die gleichzeitige Arbeit der FörderpädagogInnen an mehreren integrativ oder inklusiv arbeitenden bzw. orientierten pädagogischen Einrichtungen hingegen ein inklusives Professionsverständnis. Somit konnte das ‚Nomadentum‘ der FörderpädagogInnen als zeitgleiches Arbeiten an verschiedenen Grundschulen letztlich nicht einseitig kritisch, sondern auch als förderlich eingeschätzt werden. Den Gegenpol zu diesem Sachverhalt stellte dahingegen die gleichzeitige Tätigkeit von befragten FLEX-FörderpädagogInnen in FLEX und im separierenden System der Förderschulen dar (vgl. Geiling u. a. 2007, 2008).

Zum damaligen Beobachtungszeitpunkt waren rund 22 % der FörderpädagogInnen mit einer großen Stundenzahl in einer einzelnen FLEX-Schule ‚zu Hause‘. Diese Entwicklung, so konnten wir damals empfehlen, sollte vor allem im Hinblick auf den möglichen Kompetenztransfer in den FLEX-Teams institutionell unterstützt werden. Es musste allerdings eingeräumt werden, dass die Analysen zugleich einen bedenklichen Trend aufzeigten: Je mehr Stunden den FörderpädagogInnen an einer FLEX-Schule zu Verfügung standen, desto eher wurden separierende Förderkurse für einzelne Kinder oder Kindergruppen angeboten. Diese Tendenz deutete die ‚Gefahr‘ an, eine ‚geheime Selektion‘ in der Inklusion aufzubauen, wenn die FörderpädagogInnen mit ihrer ganzen Stundenkapazität in einer Grundschule arbeiten. Reiser (1998) umschreibt diese Situation mit der Metapher der „Sonderschule in der Westentasche“. Ferner zeigte dieser Befund eine dem Anspruch der FLEX entgegenstehende Entwicklung auf, nämlich die einer Manifestierung sonderpädagogischer Ressourcen im Sinne der von Reiser (ebd.) beschriebenen additiven personalisierten ‚Serviceleistung‘.

Jenseits dieser Ergebnisse bewerteten die in FLEX tätigen Lehrpersonen aus ihrer subjektiven AkteurInnenperspektive die sonderpädagogischen Ressourcen innerhalb der FLEX insgesamt als recht positiv. Allerdings zeigte der qualitative Teil der Studie Diskrepanzen zu den überwiegend positiven Beurteilungen der Ressourcen im Rahmen der Fragebogenerhebung.

Die zur Verfügung stehende Stundenkapazität wurde nur von wenigen FörderpädagogInnen (11,3 %) klar als unzureichend bewertet; die Mehrheit signalisierte ein „gerade noch“

Auskommen mit den zeitlichen Ressourcen. Sich selbst erlebten die FörderpädagogInnen als besonders wirksam bezogen auf das Unterstützen von Kindern unter FdL, bezogen auf langsam lernende Kinder und auf solche mit diagnostiziertem Förderbedarf. Ungefähr die Hälfte aller damals befragten FörderpädagogInnen hatte jedoch auch das eigene Zuständigkeitsfeld als erweitert wahrgenommen reflektiert und zwar bezogen auf schneller lernende und auf benachteiligte Kinder. Gut die Hälfte der FörderpädagogInnen (46 %) gab ferner an, sich für alle Kinder zuständig zu fühlen. An diesen Befund knüpften sich Vermutungen positiver Auswirkungen auf die gesamte Unterrichtssituation.

Auch die Lern- und Arbeitsbedingungen im System der FLEX wurden in der vorangegangenen Evaluation erstaunlich positiv bewertet. Offensichtlich hatten sich die Lehrkräfte zum Beobachtungszeitpunkt auf die Heterogenität ihrer Lerngruppen eingestellt. Persönliche Belastungsgrenzen wurden aus der Zeitperspektive – im besonderen Maße von den KlassenlehrerInnen – benannt und begründet. Die Einschätzung der innerhalb der FLEX-Brandenburg gegebenen Lern- und Arbeitsbedingungen aus der Perspektive der alltäglichen Handlungspraxis ist auch in unserer aktuellen Studie von besonderem Interesse gewesen.

Einstellung zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht aus AkteurInnenperspektive

Der jahrgangsübergreifende Unterricht (JÜ) wurde in der Vorgängerevaluation als die wichtigste Bedingung für eine Minimierung selektiver Prozeduren verortet (vgl. auch Geiling/Thiel 2007). Aus diesem Grund wurde der JÜ einer vertieften Analyse unterzogen, welche zeigte, dass alle Professionellen den Aussagen, welche Chancen des JÜ betonten, stärker zustimmten als jenen, die Risiken betonten respektive den JÜ ablehnten. Chancen für soziales Lernen wurden insgesamt stärker wahrgenommen als Chancen, die den Leistungsbereich betreffen.

Insgesamt schien gerade der JÜ für unterschiedliche Einflussgrößen sensibel zu sein (siehe auch Geiling/Kulig/Thiel 2009). Die Einschätzung des JÜ unterschied sich signifikant in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion. Skeptischer fiel die Einschätzung durch die FörderpädagogInnen aus. Für sie stand zum Beobachtungszeitpunkt (Schuljahr 2006/2007) die Befürchtung der Überforderung einiger Kinder noch stärker im Vordergrund. FörderpädagogInnen, die auch weiterhin parallel zu FLEX im System der Förderschule tätig waren („Systemwechsler“), hatten größere Schwierigkeiten, sich auf das Element JÜ einzulassen. Gleichermaßen fiel die Einschätzung der Effektivität des jahrgangsübergreifenden Unterrichtens durch Professionelle, die an „reinen“ FLEX-Schulen arbeiten, günstiger aus als an zweigleisig fahrenden Schulen („Doppelunternehmen“). Die Variable der Dienstdauer in FLEX und jene des „Systemwechsels“ standen in signifikantem Zusammenhang mit der Einschätzung des JÜ (der „Systemwechsel“ führt zu negativen Einschätzungen, die Dienstdauer in FLEX zu positiveren). Diese Erkenntnisse hatten große Bedeutung für die Ressourcenoptimierung und Weiterentwicklung der FLEX.

Befunde zu präventiven und kompensatorischen Zielsetzungen von FLEX

2006/2007 ergab die Befragung, dass das Wahrnehmen der Veränderung der Überweisungspraxis in das Förderschulsystem weitgehend konform zu dem entsprechenden Standard war (Verzicht auf sonderpädagogische Feststellungsverfahren bezogen auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung). Die handelnden AkteurInnen erlebten also mehrheitlich, dass durch ihre Arbeit präventive und kompensatorische Ziele erreicht werden können. Als Wirkvariablen wurden vor allem das dritte Verweiljahr, die förderdiagnostische Lernbeobachtung, unterstützende Angebote der FörderpädagogInnen und die Arbeit mit differenzierenden Förderplänen erachtet. Gleichsam konnte beobachtet werden, dass trotz der Akzeptanz des präventiven Auftrags der FLEX weiter unterschiedliche Zuständigkeiten wahrgenommen wurden. So problematisierten Grundschullehrkräfte vor allem Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, die einer lernzielfferenten Förderung bedürfen, als Grenze ihres Zuständigkeitserlebens.

Im System der FLEX kann offensichtlich vielen Kindern kompensatorisch geholfen werden. Dies lässt sich durchaus als Indiz für gelingende Prävention innerhalb der FLEX interpretieren: Die institutionell gesetzten Barrieren gegen eine frühe Selektion („Verbot“ von bestimmten Feststellungsverfahren im Schuleingangsbereich) unterstützten – zumindest teilweise – die Kompensation ungünstiger Lernbedingungen. Die präventiven Erfolge – dies wurde an mehreren Stellen der Datenanalyse deutlich – sind allerdings nur in Verbindung mit den damaligen personellen und sächlichen Ressourcenzuweisungen möglich. Diese wurden zum Beobachtungszeitpunkt positiv reflektiert, aber auch als Minimalausstattung betrachtet.

Die Analyse der Praxis des JÜ zeigte, dass sich eine Mischung von frontalen und offenen Unterrichtsmethoden mit einer beachtlichen Individualisierungstendenz etabliert hatte. Für die AkteurInnen schien der adäquate Weg zum Umgang mit den innerhalb der FLEX heterogeneren Lerngruppen methodisch unter der Perspektive „Mischwald statt Monokultur“ (vgl. Meyer 2004) sinnvoll zu sein. Gerade von den KlassenlehrerInnen wurde in der alltäglichen Arbeit viel Initiative, Veränderungsbereitschaft und Ausdauer auf dem Weg zu einer individualisierenden Unterrichtskultur abverlangt. Diese Prozesse brauchten zugleich Entwicklungszeit, externe Anerkennung und Unterstützungssysteme (z.B. Netzwerke zum Erfahrungsaustausch). Schulorganisatorisch und bildungspolitisch lassen sich diese Bedingungen beeinflussen und sollten nicht aus dem Blick verloren werden.

Kinder, die der FdL zugeordnet wurden, – so zeigte sich 2006/2007 deutlich – waren nicht immer in den JÜ integriert. Besonders für Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens wurde ein effektives Fördern eher im Bereich separierender Methoden verortet und somit entsprechend praktiziert. Auf die konkrete Frage nach tatsächlichen Praktiken der Förderung von ‚Problemkindern‘ wurde Kleingruppenarbeit als bevorzugte Form angegeben. Allerdings wurde dieses Setting in der Wertschätzung dicht gefolgt von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Sinne gemeinsamen Lernens. Insgesamt zeigte die Untersuchung damit, dass eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach mehr Separierung („versteckter Selektion“) und tatsächlich gelebter Praxis im inklusiven Setting bestand (vgl. Geiling u. a. 2007: 117f.).

Schwerpunkt B: Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der Teamarbeit

Zum Zuständigkeitserleben der innerhalb der FLEX unterrichtenden AkteurInnen

Den Ausgangspunkt dieser Betrachtung bildete sowohl in der Studie des Jahres 2006/2007 als auch in der aktuellen die These, dass die Förderung aller Kinder in einer Lerngruppe mit inklusivem Anspruch umso besser gelingt, je mehr Grundschul- und FörderpädagogInnen ihre Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit zugunsten aller in einer Klasse lernenden Kinder einfließen lassen. Die Frage nach den von den AkteurInnen selbst definierten Zuständigkeiten innerhalb der Unterrichtsgestaltung in FLEX war und ist damit von besonderem Interesse. Die Befunde der vorangegangenen Studie zeigten, dass die meisten Arbeitsschwerpunkte des Unterrichtsalltags tatsächlich von beiden Professionen realisiert wurden. Der gemeinsamen Zuständigkeit wurde ebenso wie dem koordinierten Nebeneinanderarbeiten eine besondere Bedeutung beigemessen. Allerdings ließen sich ebenso besondere Zuständigkeiten für einzelne Tätigkeitsschwerpunkte ausmachen: Die Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf und eine mit (Test-)Verfahren verbundene Diagnostik wurden weiterhin als besondere sonderpädagogische Tätigkeiten definiert, während die GrundschulpädagogInnen ihrerseits Prioritäten in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung sowie den damit verbundenen Aufgaben der pädagogischen Diagnostik setzten.

Teamarbeit, Kooperation und berufliche Zufriedenheit

Die Befragten zeichneten hier ein deutlich positives Bild der bestehenden Kooperationsstrukturen an ihren Schulen. Interne Unterstützungsmechanismen, wie der Austausch von Ideen oder Materialien, gegenseitige Hospitationen oder offene Problembesprechungen, trugen zu diesem wahrgenommenen kooperativen und kollegialen Klima in besonderem Maße bei. Die subjektive Wahrnehmung der Kooperation durch die befragten AkteurInnen (dies bezieht sich sowohl auf das FLEX-Team, das Kollegium der Schule als auch auf die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen) hatte – so zeigte es sich – einen besonderen Einfluss auf die Einschätzungen der beruflichen Zufriedenheit und die erlebte Selbstwirksamkeit.

Professionelle Entwicklung aus Sicht der AkteurInnen

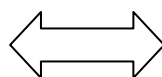
In engem Zusammenhang zur Kooperation standen die Möglichkeiten der eigenen professionellen (Weiter-)Entwicklung, die die Lehrpersonen den Herausforderungen der FLEX zuschrieben. Gerade Lehrkräfte, die auf gute Kooperationserfahrung zurückblickten, prognostizierten ihre berufliche Zukunft positiver. Diese war für die LehrerInnen von Weiterentwicklung und Wissenserwerb bestimmt. Die Datenbasis im Jahr 2006/2007 ließ keine ‚echten‘ professionellen Entwicklungen nachvollziehen, jedoch erste Tendaussagen: Erstens konnte hervorgehoben werden, dass die von den Lehrkräften empfundene Belastung im Arbeitsalltag in keinem Zusammenhang zur Heterogenität der Klasse stand. Zweitens ließ die Dienstzeit der Lehrkräfte in der FLEX mögliche positive Entwicklungen – auch auf der Basis von Kompetenztransfers – für die KollegInnen in FLEX erahnen. Denn je länger die LehrerInnen in FLEX unterrichteten, desto

- souveräner organisierten sie die Zusammenarbeit im Team;
- weniger deutlich zeichnete sich die ‚aufgeteilte‘ Zuständigkeit für bestimmte Schüler-Innengruppen ab;
- positiver bewerteten sie die Lern- und Arbeitsbedingungen;
- positiver wurde der JÜ erlebt;
- weniger fühlten sie sich vom ihrem beruflichen Alltag belastet;
- größer war das Potenzial professioneller Entwicklung, das sie für sich persönlich in der weiteren Ausgestaltung der FLEX verorteten.

Bildungspolitische Grundüberzeugungen („beliefs“)

Die empirische Analyse zeigte, dass sich auf der Basis einer Faktorenanalyse aus den 21 im Fragebogen vorgegebenen Standpunkten zu grundsätzlichen schulpolitischen Ansichten zwei polarisierende Meinungsbilder ausmachen ließen (dazu auch Geiling/Kulig 2009):

Befürworten des integrativen respektive inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen.



Bevorzugen des separierenden Systems der Förderschulen und der Homogenisierung von Lerngruppen.

Das Befürworten des inklusiven Unterrichts speiste sich insbesondere aus der Befürwortung von folgenden Aspekten:

- Die Grundschule soll Schule für alle Kinder sein;
- die Differenzierung des Schulsystems (so wie im Land Brandenburg praktiziert: erst ab Jahrgangsstufe 7) hat sich bewährt;
- die Abstimmung des Unterrichts auf viele verschiedene Lernbedürfnisse ist im System der Grundschule durchaus möglich;
- erfahrene Grundschullehrkräfte in FLEX benötigen durch den Kompetenztransfer zunehmend weniger sonderpädagogische Unterstützung für die Förderung von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten bzw. Beeinträchtigungen.

Ungefähr ein Drittel der Befragten vertrat diese Meinung relativ konsequent. In dieser Gruppe war der Anteil der FörderpädagogInnen und SchulleiterInnen vergleichsweise höher als der der GrundschulpädagogInnen. Bezüglich des Alters ergaben sich keine Unterschiede im Befürworten inklusiver oder separierender Unterrichtspraxis. Zum Bevorzugen des separierenden Schulsystems als Gegenentwurf inklusiver ‚beliefs‘ zählten Ansichten wie:

- Förderschulen sind für Kinder mit Beeinträchtigungen unverzichtbar;
- Förderschulen sind zur Entlastung der Grundschulen unverzichtbar;
- freie Arbeit ist keine effektive Lernform;
- Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen können an der Grundschule nicht kompensiert werden;
- Differenzierungen der Bildungsgänge sollten bereits ab Jahrgangsstufe 5 erfolgen.

Beide Meinungsbilder offenbarten insgesamt interessante Zusammenhänge zu anderen Ergebnissen der FLEX-Studie 2006/2007 sowie anderer Evaluationen zur FLEX. Wir konnten davon ausgehen, dass das Tätigkeitsfeld FLEX dazu beigetragen hat, dass nur wenige Lehrkräfte die Homogenisierung von Lerngruppen konsequent präferierten. Je länger die KollegInnen in der flexiblen Schuleingangsphase tätig waren, desto eher vertraten sie die erstgenannte Meinung der Befürwortung von heterogenen Lerngruppen und der inklusiven Alltagspraxis. Dieser Befund konnte als ein wesentlicher Erfolg der FLEX-Brandenburg festgehalten werden.

In der aktuellen Studie wurde der Komplex zur Erfassung der ‚beliefs‘ erneut in das Erhebungsinstrument integriert, jedoch in verkürzter Version aufgenommen.

Schwerpunkt C: Subjektive Bewertungen der FLEX-Brandenburg durch die AkteurlInnen aus Perspektive der Alltagspraxis

FLEX als erfolgreiches Modell der Schuleingangsphase?

Insgesamt stellte bereits die Forschung aus dem Jahr 2006/2007 deutlich heraus, dass sich FLEX in der Wahrnehmung seiner AkteurlInnen als Erfolgsmodell darstellt. Zu diesem Ergebnis trugen insbesondere die ergänzenden Befunde der qualitativen Datenanalyse bei. Diese bestätigten, dass es zum Beobachtungszeitpunkt Anzeichen einer deutlichen Identifizierung der AkteurlInnen mit dem Versuch eines weniger selektierenden Schulanfangs im Land Brandenburg gab. Die Auswertung der offenen Fragen zeigte aber auch zugleich, wie groß die Veränderungen und Anstrengungen sind, die den FLEX-AkteurlInnen (vor allem den KlassenlehrerInnen) abverlangt wurden.

Da sich offene Fragen bereits im Jahr 2006/2007 als gewinnbringend bezüglich der Erweiterung der Datenbasis zeigten, haben wir auch in der aktuellen Studie darauf geachtet, den AkteurlInnen entsprechenden Raum für offene Antworten und Anregungen zu geben.

Wie bereits kurz angedeutet, wurden die offenen Antworten in einem zeitaufwändigen Verfahren durch wiederholtes Clustern zu Kategorien umgewandelt, welche wiederum in quantitative Daten umcodiert wurden. So konnte ein Großteil der offenen Fragen in die quantitative Analyse mit einfließen (siehe Forschungsdesign).

Abschließende zentrale Erkenntnisse der FLEX-Studie 2006/2007

Die zentralen und für einen Datenvergleich relevanten Befunde des Jahres 2006/2007 sollen nun verkürzt in Thesenform dargestellt werden. Sie schließen damit die Betrachtung der Ergebnisse der quantitativen Studie von Geiling u. a. ab.

- FLEX hatte sich zum Beobachtungszeitpunkt etabliert: Es zeigte sich eine hohe Akzeptanz bei *allen* beteiligten PädagogInnen.
- FLEX hatte sich bewährt: Die Befunde zum JÜ, zur Überweisungspraxis, zur Kooperation, zur Teamarbeit und zur beruflichen Zufriedenheit sprachen eine deutliche Sprache.
- FLEX führte zu erwarteten präventiven und kompensatorischen Wirkungen.
- FLEX hatte ganzheitliche Auswirkungen auf die Unterrichtskultur: Erste Anzeichen in Richtung einer veränderten, inklusiveren Praxis konnten beobachtet werden.
- Zwischen den Professionen der Grundschullehrkräfte und der FörderpädagogInnen bildeten sich Zuständigkeitsüberschneidungen heraus. Gleichzeitig blieb ein jeweils eigenes traditionelles Professionsverständnis bestehen.
- Die in FLEX tätigen KollegInnen waren hohen Erwartungen und Belastungen ausgesetzt. Moralische Anerkennung, Unterstützung bei der Organisation von Netzwerken und zielgruppenspezifische Weiterbildungen waren konkrete Wünsche weiterer Unterstützung.
- Die zum Beobachtungszeitpunkt zur Verfügung gestellten Ressourcen wurden als ausreichend eingeschätzt. Eine weitere Minimierung im Zuweisen von Teilungsstunden oder sonderpädagogischen Ressourcen konnte jedoch nicht empfohlen werden, da dies die Akzeptanz und die weitere positive Entwicklungen der FLEX gefährdet hätte.

Als Konsequenz der Befunde formulierten wir Empfehlungen für die Weiterentwicklung der FLEX. Der Schwerpunkt lag dabei u. a. auf der Anregung der professionellen Weiterentwicklungen, welche zur Unterstützung und Ausweitung einer inklusiven Schulentwicklung beitragen sollten. Die professionelle Weiterentwicklung wurde in Abhängigkeit der folgenden Bedingungen gestellt:

- Es wurde empfohlen, möglichst keine andere Organisationsform des Schuleingangs an einer FLEX-Schule zu praktizieren. Gemeint war damit der konsequente Verzicht auf ‚Doppelunternehmen‘, da diese das kooperative Klima im Kollegium zu belasten schienen und sich als hinderlich für die Verinnerlichung inklusiv orientierter Einstellungen erwiesen. Darüber hinaus ermöglicht das ‚Doppelunternehmen‘ der FLEX selektive Mechanismen, da im Vorfeld beeinflusst werden kann, welche Kinder als ‚FLEX-tauglich‘ bewertet werden und welche nicht, was zu kontroversen Auswahlstrategien führen kann.
- FörderpädagogInnen sind wichtige UnterstützerInnen einer inklusiveren Teamhandlungspraxis und eines inklusiveren Lehr-Lern-Settings: Wenn diese als ‚Systemwechsler‘ in konträre Tätigkeitsfelder (Gemeinsamer Unterricht vs. Förderschule) eingebunden sind, erschwert dies die Entwicklung eines inklusiven pädagogischen professionellen Selbstverständnisses. Daher konnten wir entschieden empfehlen, die FörderpädagogInnen vermehrt ausschließlich in FLEX bzw. in integrativen Kontexten einzusetzen.
- Das gemeinsame Arbeiten der Grundschul- und FörderpädagogInnen wurde von den AkteurInnen als gute Unterstützung erlebt. Da unter solchen Bedingungen der

von der FLEX angezielte Kompetenztransfer zwischen beiden Professionen ermöglicht wurde, konnte die Bedeutung der FLEX-Teams hervorgehoben, aber auch eine aktive Netzwerkbildung angeregt werden.

1.2.2.2 Qualitative Studie (Geiling/Söllner 2008)

Bei unserer Vorgängerevaluation erwies sich die qualitative Studie im Rahmen der methodischen Triangulation (vgl. Flick 2007) als wichtiger ergänzender Bestandteil zu den Befunden der quantitativen Vollerhebung. Die qualitativen Untersuchungen bezogen sich auf sieben zufällig ausgewählte FLEX-Schulen (‚reine‘ FLEX-Schulen) und Schulen mit FLEX-Klassen (‚Doppelunternehmen‘), die zum Zeitpunkt der Untersuchungen unterschiedlich lange mit dem Modell arbeiteten. Die Interviews wurden im Juni/Juli 2007 durchgeführt. Zu den Befragten gehörten neben den SchulleiterInnen die Klassen- und TeilungslehrerInnen sowie die FörderpädagogInnen: Es wurden im qualitativen Teil der FLEX-Evaluation 2006/2007 also dieselben Professionen befragt wie im quantitativen Teil der Studie.

Forschungsmethodische Grundlegungen

Die Interviews wurden als leitfadengestützte Gruppendiskussionen geführt, wobei an den Diskussionen zwischen drei und acht PädagogInnen (mit je unterschiedlicher Funktion innerhalb der FLEX) teilnahmen. Während die AkteurInnen als ExpertInnen ihres Funktionskontextes befragt wurden (vgl. Meuser/Nagel 2003), konnte der Vorteil des Leitfadens mit der Möglichkeit für die AkteurInnen, offen zu antworten, genutzt werden. So hatten die Befragten die Chance, sich über die vom Forschungsteam gestellten Fragen hinaus zu selbst gewählten Themen zu äußern. Während der Interviewleitfaden damit eher die Funktion eines Orientierungsrahmens hatte (vgl. Lamnek 1989: 77), wurde die Chance der Perspektivenerweiterung und Öffnung der Interviews unterschiedlich stark wahrgenommen. Die Interviewfragen zielten insgesamt darauf ab, signifikante Systembedingungen bzw. persönliche Einstellungen und Handlungspraktiken der in FLEX aktiven PädagogInnen näher in den Blick zu nehmen. Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet und transkribiert und inhaltsanalytisch mittels MAXQDA (vgl. Kuckartz 2009) ausgewertet.

Zentrale Erkenntnisse aus der qualitativen Studie

Die folgenden Thesen wurden im Rahmen der qualitativen Studie als die wichtigsten kritischen Befunde herausgearbeitet und können hier als Resümee genügen:

1. Die qualitativen Analysen bestärkten den Vorteil des Modells der ‚reinen‘ FLEX-Schulen eindeutig. Die Befunde legten die Empfehlung nahe, bei der Ausweitung des Modells konsequent auf das Prinzip der ‚reinen‘ FLEX-Schule zu setzen. Die Forderung des Verabschiedens vom ‚Doppelsystem‘ zugunsten ‚reiner‘ FLEX-Schulen galt es, bezüglich einer wünschenswerten schnellen Ausweitung der FLEX in Brandenburg auszubalancieren.
2. Die qualitative Studie erhärtete und ergänzte zudem wichtige Befunde der quantitativen Evaluationsergebnisse zur Unterrichtsqualität: Sie schärfte hier im Besonderen die Aufmerksamkeit für den Teilungsunterricht, welcher von den befragten LehrerInnen als sehr wichtige Ressource eingeschätzt wurde, wenngleich dieser keinerlei didaktischer Neuorientierungen bedurfte, was vom ForscherInnenteam gleichzeitig als kritisch erachtet wurde. Eine Erhöhung des Anteils des TU bezogen wurde kontraproduktiv zum inklusiven Anliegen der FLEX gesehen.
3. Die Abhängigkeit einer möglichst optimalen Umsetzung der FLEX war durch Rahmenbedingungen bestimmt, welche die PädagogInnen vor Ort kaum beeinflussen

können. Hierzu zählten im Jahr 2006/2007 vor allen Dingen die Klassengröße sowie die sächliche und räumliche Ausstattung der FLEX-Klassen. Neben der Erhaltung von Ressourcen konnten wir anregen, dass insbesondere neue FLEX-Schulen mittels Netzwerkbildung, Schulpartnerschaften und Coaching-Programmen angeleitet und begleitet werden sollten.

4. Befunde zu den Vorteilen von FLEX bezogen auf das soziale Lernen der Kinder deckten sich mit den Ergebnissen der quantitativen Studie: Die von den AkteurInnen erfahrene Bedeutung der FLEX für das soziale Lernen der Kinder konnte durch positive Befunde aus der Leistungsperspektive (siehe Ditton/Krüsken 2006) deutlich angereichert werden.
5. Es zeigte sich, dass für die FLEX-PädagogInnen auf theoretischer Ebene ein konkreter Reflexionsbedarf bestand. Unsere daraus abgeleitete Empfehlung bezog sich daher auf eine Adaptierung der Fort- und Weiterbildungsprogramme zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff und zur Reflexion des professionellen Selbstverständnisses im Sinne eines zunehmenden inklusiven Habitus mit einem Zuständigkeitserleben für *alle* Kinder unter Verzicht der Inanspruchnahme der Unterstützung der FörderpädagogInnen zum Zweck der Abgabe von Verantwortung für bestimmte SchülerInnen(-Gruppen) (vgl. Reiser 2002).

1.2.2.3 Abschließende Zusammenfassung der Befunde aus den Vorläuferstudien des Jahres 2006/2007

Die notwendigen und förderlichen professionellen Weiterentwicklungen, die eine inklusive Schulentwicklung unterstützen und weiter vorantreiben, konnten in der Bilanz unserer Studien des Jahres 2006/2007 in Abhängigkeit zu den im Folgenden angeführten Konditionen herausgearbeitet und betrachtet werden:

- Wir regten an, möglichst keine andere Organisationsform des Schuleingangs an einer FLEX-Schule zu praktizieren (Verzicht auf ‚Doppelunternehmen‘), da dies zu Belastungen des kooperativen Klimas im Kollegium der Schule (auch schulübergreifend) zu führen schien. Das ‚Doppelunternehmen‘ von FLEX-Schulen zeigte hemmende Wirkungen für die Verinnerlichung inklusiv orientierter Einstellungen und entsprechender methodischer Präferenzen. Die hypothetische Eröffnung neuer selektiver Mechanismen durch die Bewertung von Kindern als ‚FLEX-tauglich‘ oder ‚nicht FLEX-tauglich‘ wurde darüber hinaus ebenfalls kritisiert.
- Wir rieten davon ab, die in FLEX eingesetzten FörderpädagogInnen, als wichtige UnterstützerInnen im FLEX-Team für die Umsetzung inklusiveren Unterrichts, in konträre Tätigkeitsfelder (Gemeinsamer Unterricht vs. Förderschule) einzubinden und somit deren Entwicklung eines inklusiven pädagogischen Selbstverständnisses zu erschweren respektive zu irritieren. Infolge dessen sollten die FörderpädagogInnen vermehrt ausschließlich in FLEX bzw. in integrativen Kontexten eingesetzt werden.
- Es zeigte sich, dass die Grundschul- und FörderpädagogInnen im gemeinsamen Austausch eine gute Kooperation erlebten und die Erfolge ihrer pädagogischen Strategien und die Entwicklung ihres professionellen Selbstbildes reflektieren. Daher wurde hervorgehoben, dass unter diesen günstigen Bedingungen der angezielte Kompetenztransfer innerhalb der FLEX begünstigt wurde. Der professionsübergreifende dialektische Kompetenztransfer sollte zugleich als Möglichkeit der Würdigung des Eigenwertes der jeweiligen Professionen wahrgenommen werden, jedoch weg von tradierten Zuständigkeitszuschreibungen führen.

1.2.2.4 Ein Blick in die Gegenwart: Empirische Bilanzen zur FLEX – Veränderte rechtliche Rahmenbedingungen – Widersprüche im System

Bis zur Gegenwart wurde die flexible Schuleingangsphase des Landes Brandenburg mehrfach und auf vielfältige Art evaluiert. Seit der letzten großen Evaluation in den Jahren 2004 bis 2006 sind jedoch einige Jahre vergangen. Da zum Zeitpunkt unserer aktuellen Evaluation davon auszugehen war, dass sich bezogen auf die Bedingungen, unter denen die FLEX-Schulen heute arbeiten, und bezogen auf die Art und Weise, wie in den FLEX-Klassen der Schulalltag gestaltet wird, einiges verändert hat, sollen im Folgenden ausgewählte empirische Bilanzen zur FLEX-Brandenburg (angelehnt an Liebers 2010, Geiling/Simon 2010) angeführt sowie veränderte rechtliche Rahmenbedingungen der FLEX (Söllner 2010 folgend) in den Blick genommen werden. Ferner wird der Fokus ebenso auf systemimmanente Widersprüche, welche durch Rahmenbedingungen, die von den AkteurlInnen nicht zu beeinflussen sind, verstärkt werden können, gelegt werden.

Im Rahmen der 7. Pädagogischen Woche der Philosophischen Fakultät III (Erziehungswissenschaften) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurde die FLEX als Konzept für einen veränderten Schulanfang unter dem Titel „*FLEX-Brandenburg: Ein Schritt zur Grundschule ohne Aussonderung?*“ sowohl hinsichtlich der ihr zugrunde liegenden allgemeinen Rahmenbedingungen und Entwicklungsetappen, hinsichtlich zentraler Befunde aus den Evaluationen der letzten Jahre, hinsichtlich identifizierter Entwicklungsaufgaben und Spannungsfelder für die AkteurlInnen der FLEX als auch hinsichtlich sich abzeichnender Systemveränderungen vorgestellt und rege diskutiert. Ergebnisse dieses Workshops werden hier ebenso dargestellt wie die unter Kenntnisnahme und Analyse der (schul-)rechtlichen Rahmenbedingungen des Landes Brandenburg von Söllner (2010) aufgezeigte Tatsache, dass sich für die FLEX und die in ihr handelnden PädagogInnen nicht minder relevante Bedingungen innerhalb der letzten Jahre immer wieder geändert haben. An die exemplarischen Schwerpunkte der Leistungsbewertung und der Einleitung von Feststellungsverfahren für die explizit in die FLEX inkludierten Kinder mit Problemen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung wird sich in diesem Zusammenhang die Frage knüpfen, ob und wenn ja, in welchem Maß (und mit welchen möglichen Folgen), durch eine Inkonsistenz rechtlicher Rahmenbedingungen für die AkteurlInnen der FLEX Widerspruchsverhältnisse und Belastungen erzeugt sowie systemlogische Widerspruchslagen verstärkt werden können.

FLEX als erfolgreiches Modell des Schulanfangs?

Ob FLEX einen veränderten kindgerechten und erfolgreichen Schuleingang für *alle* Kinder darstellen kann, hängt u. a. davon ab, wie ein *gelungener* Schulanfang definiert wird respektive welche Merkmale oder Indikatoren für einen solchen aufgestellt und wie diese verstanden werden. Dass die Formulierung *alle* Kinder zudem alle in FLEX inkludierten Kinder meint, muss stets kritisch mitgedacht werden. Nach Liebers (2010) kann der Schulanfang innerhalb der FLEX dann als gelungen bezeichnet werden, wenn die SchülerInnen nach ihrem Übergang in die Eingangsphase

- a) ein Wohlergehen in ihrer neuen Rolle als SchülerInnen empfinden,
- b) ihr Selbstkonzept positiv konsolidieren,
- c) Lernfreude und Bereitschaft zu Anstrengungen entwickeln,
- d) innerhalb ihrer Klassen soziale Integration erfahren sowie
- e) wenn sie ein grundsätzliches individuelles Leistungsfundament erworben haben (Liebers 2010: 14).

Unter Berücksichtigung der bereits angeführten Forschungsbefunde zur FLEX kann die FLEX durchaus einen „kind- und leistungsorientierten Rahmen für ein Schuleingangsmodell für alle Kinder darstellen“ (Liebers 2010: 29). FLEX als ein Schritt zu einer inklusiveren Grundschule folgt dem Anspruch nach der Vorstellung des Lernens aller Kinder in einer

(Grund-)Schule für alle (vgl. z.B. Wocken 1989), von deren Umsetzung das Schulsystem in Deutschland jedoch, wie Ziemer (2008) aufzeigt, nach wie vor zu weit entfernt ist. Mit FLEX wird in Brandenburg seit Jahren ein Schritt in Richtung einer Schule für alle gegangen. Entsprechend der Empfehlungen der KMK (1997) wurde die FLEX im Sinne eines nichtselektiven und integrativen Schuleingangsmodells konzipiert, die inklusive Ausrichtung des Modells war demnach nicht von Beginn an intendiert. Wenngleich die FLEX sich als einen Schritt zu einer inklusiveren Grundschule versteht und präsentiert, so werden nicht alle Dimensionen einer inklusiven Praxis (vgl. Booth/Ainscow 2002, Boban/Hinz 2003, Katzenbach/Schroeder 2007) berücksichtigt. Trotz einiger Einschränkungen bezüglich des inklusiven Anspruchs muss jedoch deutlich hervorgehoben und gewürdigt werden, dass die flexible Schuleingangsphase in Brandenburg sich an einer von egalitärer Differenz bestimmten Pädagogik der Anerkennung (vgl. Prengel 1993) respektive der Idee einer Pädagogik der Vielfalt, welche Heterogenität zulässt und in einem gemeinsamen wechselseitigen Prozess pflegt (vgl. Hinz 1993, Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993), orientiert und somit gleichermaßen zur konzeptionellen Verankerung einer solchen beizutragen vermag (vgl. Liebers 2010).

Um die individuelle Kompetenzentwicklung aller Kinder zu unterstützen, welche in den Rahmen eines unterstützenden und willkommen heißenden Sozialkontextes eingebettet sein soll (vgl. Lambrich/Liebers/Sieger 1997), wurzeln die pädagogischen Prozesse der FLEX auf verbindlichen pädagogischen Standards (vgl. FLEX-Handbuch 1, 2003). Über diese Standards hinaus ist die FLEX konzeptionell in einen Komplex individueller Fördermaßnahmen in der Grundschule eingelagert, zu welchem u. a. die Rahmenlehrpläne für die Grundschule, Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA) sowie ein Gemeinsamer Orientierungsrahmen für den Übergang von der Kita in die Schule zählen (vgl. Liebers 2010: 6). Konzeptionell stellt sich die FLEX insgesamt als ausreichend gut gerüstet für ihren Auftrag und ihre Leitziele dar.

So wie andere Innovationen auch muss sich die FLEX trotz ihrer hervorzuhebenden bundesweiten Einzigartigkeit und ihrem aus struktureller Perspektive zu verzeichnenden Zutun zu einer Entwicklung zugunsten einer inklusiven Pädagogik und ihrer positiven Effekte im Sinne der Minderung sonderpädagogischen Förderbedarfs als Gegenelement zu Stigmatisierungsprozessen in der (Grund-)Schule einer anhaltenden kritischen Prüfung unterziehen. Aus diesem Grund ist es zweckdienlich, immer wieder auf bereits nachgewiesene und neuere empirisch belegte Erfolge der FLEX, ebenso jedoch auch auf existente Baustellen im Sinne konkreter Anlässe für eine Weiterentwicklung und Optimierung sowie auf systemlogische Widersprüche (als auch Widersprüche durch öffentliche Erwartungen an die FLEX und deren Folgen für die pädagogische Praxis, vgl. Oelkers 2001) und Barrieren, denen sich die FLEX als Modell mitsamt ihren AkteurInnen ausgesetzt sieht, hinzuweisen. Interne sowie externe Anregungen zur Reflexion und Optimierung der Praxis sind ein wichtiger und selbstverständlicher Bestandteil der FLEX als lernende Organisation (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998, Argyris/Schön 1999).

Entwicklungsaufgaben und Widerspruchslagen innerhalb der FLEX

In diesem Zusammenhang kann auf strukturelle Widerspruchslagen innerhalb der FLEX hingewiesen werden, welche sich auf das Handeln der AkteurInnen auswirken können. Dies muss insbesondere dann als kritisch angesehen werden, wenn Herausforderungen, wie die Verringerung von Selektivität und die Angleichung pädagogischer Praxis an heterogenere Lerngruppen, als Professionalisierungsanreize bzw. professionelle Entwicklungsaufgaben für die AkteurInnen der FLEX (im Sinne der Aneignung eines inklusiven Habitus) durch derartige Widerspruchslagen beeinträchtigt werden. Um den Ansprüchen der FLEX adäquat Folge zu leisten, ist es für die in FLEX tätigen PädagogInnen zunächst wichtig:

- a) sich an heterogenen Lerngruppen zu orientieren, diese als gewinnbringend für pädagogische Prozesse zu verstehen und die mit heterogenen Lerngruppen verbundene pädagogische Unsicherheit zu akzeptieren,
- b) sich um eine veränderte Unterrichtskultur im Sinne eines individualisierenden Unterrichts zu bemühen sowie dabei erfolgreich die Balance zwischen Gemeinsamkeit und

- Neben der FLEX und der Möglichkeit der ‚Doppelunternehmen‘ im Schuleingangsbe-
reich existiert weiterhin ein differenziertes Förderschulwesen als Angebot einer sepa-
rierenden Förderung. Selektive Prozesse müssen der Wahrnehmung dieses Ange-
bots vorweg geschaltet und aufrechterhalten werden.
- FörderpädagogInnen, die als ‚Systemwechsler‘ zu bezeichnen sind, werden also mit
unterschiedlichen Settings sowie je spezifischen (tradierten) Logiken, Aufgaben und
Ansprüchen an ihre professionelle Identität als FörderpädagogIn konfrontiert. Dies
kann durchaus zu Ambivalenzen und Krisen führen.

Diese Widersprüche können durch bildungspolitische Ambivalenzen, inkonsistente rechtliche Rahmenbedingungen auf nationaler bzw. Länder-Ebene, aber auch durch internationale Entwicklungen, wie sie eigens die Debatte um Bildungsstandards darstellt, gegebenenfalls beeinflusst werden. Dass internationale Benchmarking-Verfahren, wie TIMSS und PISA, durch die Verallgemeinerung von Standards einen Wettbewerbsdruck erzeugen, dem sich Schulen nicht ohne Weiteres entziehen können und der dazu führen kann, dass im Rahmen des nationalen Vergleiches und des Konkurrenzkampfes zwischen den einzelnen Ländern mehr SchülerInnen sonderpädagogischer Förderbedarf akkreditiert wird (vgl. Pfahl/Powell 2005), wird in den pädagogischen Diskursen mitunter heftig kritisiert. Der PISA-Schock hatte im deutschen Bildungswesen schlussendlich eine Trendwende von der Orientierung am Maßstab der kindgerechten Grundschule hin zur Orientierung an Standards, zu ermitteln durch genormte und einer Individualisierung von Lernzielen entgegenstehende Leistungs-
messungen, zur Folge. Dieser Entwicklung konnte sich auch die FLEX nicht entziehen, was sich – so lässt es sich zumindest durchaus interpretieren – u. a. in einer veränderten Praxis der Leistungsbewertung und Orientierung an Lernstandards abzuzeichnen vermag.

Veränderte rechtliche Rahmenbedingungen des Arbeitens in FLEX und ihre Folgen

Nachstehende Tabelle 1 legt den Fokus zunächst auf den Aspekt der Praxis der Leistungs-
bewertung nach Maßgabe gültiger rechtlicher Rahmenbedingungen des Landes Branden-
burg. Grundlage dieses Abschnittes bilden Dokumente mit rechtsverbindlichem Charakter für
die FLEX-Brandenburg. Allem voran spielen das Brandenburgische Schulgesetz
(BbgSchulG), welches durch etwaige handlungsleitende Verwaltungs-vorschriften und so
genannte Rundschreiben detailliert wird, sowie die Verordnung über Unterricht und Erzie-
hung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädago-
gik-Verordnung – SopV) für unsere Auseinandersetzungen an dieser Stelle eine besondere
Rolle.

Veränderungen rechtlicher Regelungen zur Leistungsbewertung in der FLEX

Wie Tabelle 1 entnommen werden kann, haben sich für das erste Schulbesuchsjahr inner-
halb der letzten Jahre keine Änderungen ergeben respektive stimmen die aktuellen rechtli-
chen Rahmenbedingungen mit denen von vor fünf Jahren überein. Einen Unterschied gibt es
hingegen bei der derzeitigen Praxis der Leistungsbewertung ab dem zweiten Schulbesuch-
jahr zu verzeichnen. Auf diesen Unterschied müssen sich die AkteurInnen entsprechend ein-
und umstellen, da er für das Wesen der FLEX mitsamt ihren Ansprüchen von besonderer
Bedeutung ist. Für das zweite Schulbesuchsjahr gilt nun auf Grundlage der Grundschulver-
ordnung vom 2. August 2007, dass auf Beschluss „der Mehrheit der Klassenkonferenz und
der Elternversammlung [...] im zweiten Schulbesuchsjahr schriftliche Informationen zur
Lernentwicklung an die Stelle der Noten“ treten können (VV-GV, 19 Abs. 5 – Zu § 9 Abs. 1
GV – Flexible Eingangsphase). Dies stellt im Vergleich zur ‚traditionellen‘ Praxis der Lei-
stungsbewertung in der FLEX eine nicht unwesentliche Abweichung dar, die durchaus als wi-
dersprüchliche Entwicklung interpretiert werden kann. Die Leistungsbeurteilung mittels Zi-
fernnoten stellt im zweiten Schulbesuchsjahr in FLEX den Normalfall dar. Zwar weist die
Verordnung explizit darauf hin, dass durch einen Mehrheitsbeschluss schriftliche Informatio-
nen die Notengebung ersetzen können, dennoch erhält der Fall der schriftlichen Informatio-

nen zur Leistungsrückmeldung den Charakter einer Ausnahme mit entsprechend dafür vorhandener Ausnahmeregelung.

Der Vorteil der Praxis schriftlicher Informationen zur Leistung von SchülerInnen auch in der zweiten Jahrgangsstufe lag unweigerlich darin, dass individuelle Entwicklungen einzelner SchülerInnen detailliert und unter Verzicht auf normierte Vergleichsprozesse dargestellt werden konnten. Dies entsprach der Logik nach den Intentionen der FLEX und ihrem Auftrag eines erfolgreichen Schulanfangs.

Mit den neuen rechtlichen Rahmenbedingungen wird nun mit dieser Tradition innerhalb der FLEX gebrochen. Die Bewertungspraxis mittels schriftlicher Informationen wird durch die Praxis der Notengebung nicht gänzlich verdrängt, sie steht als Option zur Verfügung. Mithilfe von Portfolios soll die Notengebungspraxis derweil durch Selbsteinschätzungen der SchülerInnen ergänzt werden.

Tabelle 1: Veränderungen in der Praxis der Leistungsbewertung in FLEX

	Leistungsbewertung im Jahr 2005/2006	Leistungsbewertung im Jahr 2009/2010
1. Schulbesuchsjahr	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgt einheitlich durch schriftliche Informationen zur Lernentwicklung der SchülerInnen 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgt einheitlich durch schriftliche Informationen zur Lernentwicklung der SchülerInnen
2. Schulbesuchsjahr	<ul style="list-style-type: none"> <u>Standard</u>: schriftliche Informationen zur Lernentwicklung <u>Ausnahme</u>: durch Mehrheitsbeschluss Ermöglichung von Notengebung Durchführung von Vergleichsarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Standard</u>: Notengebung <u>Ausnahme</u>: durch Mehrheitsbeschluss Beibehalten schriftlicher Informationen zur Lernentwicklung Keine Vergleichsarbeiten

Auch dies stellt ein (in den Verordnungen verankertes) Novum dar. Es bleibt anzumerken, dass die Arbeit mit Portfolios zur Dokumentation individueller Lern- und Leistungsentwicklungen und die gleichzeitige Bewertung der SchülerInnenleistungen über die Notengebung der LehrerInnen sich ihrer Logik nach eher entgegenstehen (vgl. auch Söllner 2010).

Welche Folgen die beschriebenen Veränderungen der Rahmenbedingungen zur Leistungsbeurteilung im zweiten Schulbesuchsjahr für die Alltagspraxis der AkteurInnen, für das Modell der FLEX insgesamt und letzten Endes für die Kinder haben kann, muss gefragt und im Rahmen weiterer empirischer Untersuchungen erhoben werden. An dieser Stelle soll lediglich ein kurzes Resümee gezogen werden:

Das Abrücken von in erster Linie individuellen schriftlichen Leistungsbeurteilungen zugunsten von Ziffernnoten kann als eine Orientierung am ‚klassischen‘ Leistungsbewertungsmodell gedeutet werden. Dies passt zum Trend einer einsetzenden (Re-)Traditionalisierung unterrichtlicher und schulorganisatorischer Prozesse innerhalb der letzten Jahre (vgl. Oelkers 2002).

Es besteht die Möglichkeit, dass oben angeführte Widersprüche für die AkteurInnen in Verbindung mit den dargestellten rechtlichen Veränderungen zu Irritationen bei der Herausbildung eines inklusiven Habitus durch die Professionellen der FLEX beitragen.

Es kann kritisch angemerkt werden, dass die Unterschiede in der Leistungsbewertung zwischen dem ersten und dem zweiten Schulbesuchsjahr dem jahrgangsübergreifenden Charakter der FLEX widersprechen, da unterschiedliche Praxen für Kinder ein und derselben Lerngruppe erzeugt werden können.

Veränderungen rechtlicher Regelungen zu sonderpädagogischen Feststellungsverfahren in der FLEX

Während auf Grundlage des Rundschreibens 14/03 (mit Gültigkeit bis zum 1. August 2007) die alten Regelungen vorsahen, dass im Rahmen von Klassenkonferenzen die zu Beginn des ersten Schulbesuchsjahres durchgeführten Lernstandsanalysen ausgewertet werden, erfolgte weiterhin kurz vor Ende des ersten Schulhalbjahres eine spezifische Empfehlung zur individuellen Schulbesuchszeit für alle SchülerInnen. Nebst dem war es maßgeblich, dass SchülerInnen mit anhaltenden gravierenden Problemen im Bereich des Lernens, der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie der Sprache, im Rahmen der FLEX eine frühestmögliche temporäre oder dauerhafte sonderpädagogische Förderung erhielten. Die Notwendigkeit der Einleitung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens wurde auf Grundlage der rechtlichen Bestimmungen im zweiten Schulbesuchsjahr geprüft. Um innerhalb der letzten fünf Jahre entstandene Unterschiede in den Verordnungen zu verdeutlichen, fasst die

nachstehende Tabelle 2 die Veränderungen der rechtlichen Regelungen zu sonderpädagogischen Feststellungsverfahren in der FLEX kurz zusammen. Dabei werden sowohl Aussagen zur Art und Weise der Beschulung der SchülerInnen als auch zu durch die PädagogInnen eingeleiteten respektive zu gewährleistenden sonderpädagogischen Maßnahmen getroffen.

Nach den Bedingungen der Verwaltungsvorschrift zur Grundschulverordnung vom 2. August 2007 wird aktuell vorgesehen, dass, insofern eine sonderpädagogische Förderung nach Abschluss der FLEX weiterhin dringend notwendig erscheint (dies soll durch die sonderpädagogischen Fachkräfte eingeschätzt werden), die SchülerInnen der FLEX bereits nach ihrem zweiten Schulbesuchsjahr in den Gemeinsamen Unterricht oder eine entsprechende Förderschule / Förderklasse wechseln.

Ergänzend sieht es die Verordnung des Landes Brandenburg über Unterricht und Erziehung für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung – SopV vom 2. August 2007) bezüglich der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren vor, dass dieselben zum Ende des zweiten Schulbesuchsjahres bereits abgeschlossen sein sollen. Diese Neuregelungen hat ebenfalls Folgen, gerade für Kinder mit Problemen in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Auf Grundlage des Rundschreibens 14/03 hatten Feststellungsverfahren bisher im Regelfall während des zweiten Schulbesuchsjahr zu erfolgen, unter der Voraussetzung, dass Sicherheit darüber herrscht, dass betreffende Kinder weiter sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen würden. Hier spielte das dritte Schulbesuchsjahr eine gewichtige Rolle: Es diente den PädagogInnen dazu, Sicherheit über ihre Einschätzungen und darauf aufbauende Entscheidungen zu bekommen.

Aktuell gilt, dass Feststellungsverfahren bereits im zweiten Schulbesuchsjahr durchgeführt und abgeschlossen werden, wobei in der Sonderpädagogik-Verordnung (SopV) dazu irritierende Angaben gemacht werden, welche für die AkteureInnen keine eindeutigen Anordnungen als Basis ihrer Arbeit geben (vgl. Söllner 2010).

Tabelle 2: Veränderungen der rechtlichen Regelungen zu sonderpädagogischen Feststellungsverfahren

	Sonderpädagogische Feststellungsverfahren im Jahr 2005/2006	Sonderpädagogische Feststellungsverfahren im Jahr 2009/2010
1. Schulbesuchsjahr	Beschulung in FLEX Empfehlung zur individuellen Schulbesuchszeit	Beschulung in FLEX Empfehlung zur individuellen Schulbesuchszeit
2. Schulbesuchsjahr	Beschulung in FLEX Überprüfung der Notwendigkeit sonderpädagogischer Feststellungsverfahren	Beschulung in FLEX Einschätzung über Notwendigkeit weiterer Förderung durch sonderpädagogische Fachkräfte
3. Schulbesuchsjahr	Möglichkeit des 3. SBJ zur Sicherung der Entscheidungen Beschulung in FLEX, im GU oder in der Förderschule	Beschulung im GU oder in der Förderschule

Zusammengefasst ergeben sich aus den angeführten Ausführungen zu den Änderungen der Praxis sonderpädagogischer Feststellungsverfahren konkrete Folgen und Fragen: Mit den aktuellen Regelungen wird frühzeitig eine Entscheidung bezüglich der (weiteren) sonderpädagogischen Förderung von Kindern forciert oder zumindest suggeriert. Die PädagogInnen der FLEX haben gegenwärtig in vergleichsweise kurzer Zeit endgültige und gesicherte Aussagen über die Notwendigkeit unablässiger sonderpädagogischer Unterstützungsmaßnahmen zu treffen. Der in der FLEX angestrebte verminderte Selektionsdruck könnte somit durchaus wieder aufgebaut werden (vgl. Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007), was zu widersprechenden Anforderungen führt. Mögliche Effekte des dritten Schulbesuchsjahres könnten nach strikter Auslegung der rechtlichen Neuerungen gehemmt werden.

Die Ansprüche der FLEX und damit verbundene (Entwicklungs-)Aufgaben ihrer AkteurInnen stehen, wie sich in dieser kurzen Darstellung gezeigt haben sollte, auch auf der Ebene juristischer Regelungen und Vorgaben vor Widersprüchen. Mit den gesetzlichen Neuerungen werden Konditionen geschaffen, die zum Teil konträr zu den ursprünglichen Leitideen der FLEX stehen und bereits existente Handlungsmuster der AkteurInnen möglicherweise irritieren. Ob es derweil existente Auswirkungen auf das Handeln der AkteurInnen und die Alltagspraxis in der FLEX gibt, kann mit der geplanten Evaluation nur zum Teil erschlossen werden und müsste Gegenstand weiterer Evaluationen sein.

Empirische Befunde als Beitrag zu einer stärkenorientierten Perspektive auf FLEX

Trotz oder gerade wegen aller dargestellten Herausforderungen und widersprüchlichen Anforderungen respektive Entwicklungsaufgaben für die AkteurInnen der FLEX und damit theoretisch verbundener Schwierigkeiten kann und muss die FLEX als erfolgreiches, organisational resilientes (vgl. Leybold 2009) und störungstolerantes System (vgl. Walker/Holling/Carpenter/Kinzig 2004) für einen gelingenden Schulanfang und somit für alle durch die Konzeption der FLEX inkludierten Kinder gelten. Dazu sollen im Folgenden exemplarisch betrachtet werden:

- Angaben zur Zurückstellung, zur vorzeitigen und flexiblen Einschulung sowie zu längeren und kürzeren Verweildauern von Kindern in der FLEX (vgl. Liebers 2008, 2008a, 2010),
- Quoten der Überweisung von Kindern an die Förderschule bezogen auf die FLEX (vgl. ebd.) und
- vergleichende Auswertungen zum Abschneiden der FLEX-Klassen in den Vergleichsarbeiten der zweiten Jahrgangsstufe im Rahmen länderübergreifender Vergleichsarbeiten zum Leseverständnis und zur Mathematik (vgl. Ditton/Krüsken 2006, Krüsken 2007).

Damit werden sowohl Wirkungen der FLEX bezüglich ihres integrativen bzw. inklusiven Anspruches / Auftrages als auch leistungsbezogene Befunde angeführt, die bedeutsame Aussagen zur möglichen Bildungsbiographie von FLEX-SchülerInnen und deren Erreichung zentraler Bildungsziele sowie zum Erfolg der FLEX trotz dargelegter Herausforderungen zulassen.

Tabelle 3: FLEX-Schülerzahlstatistiken von 2003 bis 2010 (nach Liebers 2010)

FLEX-Schülerzahlstatistiken (nach Liebers 2010; alle Angaben in %)					
Jahr	Zurückstel- lungsquote	Einschulung:		Verweildauer:	
		vorzeitig	flexibel	kürzer	Länger
2003/2004	3,2	5,9	0,3	1,6	10,5
2004/2005	4,2	4,4	0,8	2,1	10,0
2005/2006	7,7	3,5	0,2	2,3	10,0
2006/2007	6,4	5,4	0,1	1,9	9,5
2007/2008	6,1	3,9	0,4	1,8	10,8
2008/2009	6,0	3,7	0,4	1,2	11,6
2009/2010	4,8	3,7	0,3	1,3	10,2

Oben stehende Tabelle 3 lässt wichtige Rückschlüsse auf erwähnte bildungsbiographische Auswirkungen von SchülerInnen in FLEX zu: Innerhalb der FLEX ist im Laufe der Jahre die Zahl vorzeitiger Einschulungen auf etwa 4,5 % pro Jahr gestiegen, wobei gleichzeitig weniger Kinder zurückgestellt werden (aktuell lediglich 4,8 %), als es in regulären Grundschulklassen Brandenburgs der Fall ist. Die Anzahl einer kürzeren Verweildauer zeigte in den letzten Jahren einen rückläufigen Trend und hat sich derzeit bei ca. 1,7 % eingependelt. Dem entgegen ist die Anzahl von Kindern mit längerer Verweildauer mit rund 10 % innerhalb der letzten Jahre relativ stabil geblieben. Vergleicht man diese Daten mit denen des Landes Brandenburg insgesamt (siehe Abbildung 2 und 3), so ergibt sich ein detailliertes und in Bezug auf die FLEX begrüßenswert positives Bild:

Abbildung 2: Zurückstellungsquoten im Vergleich

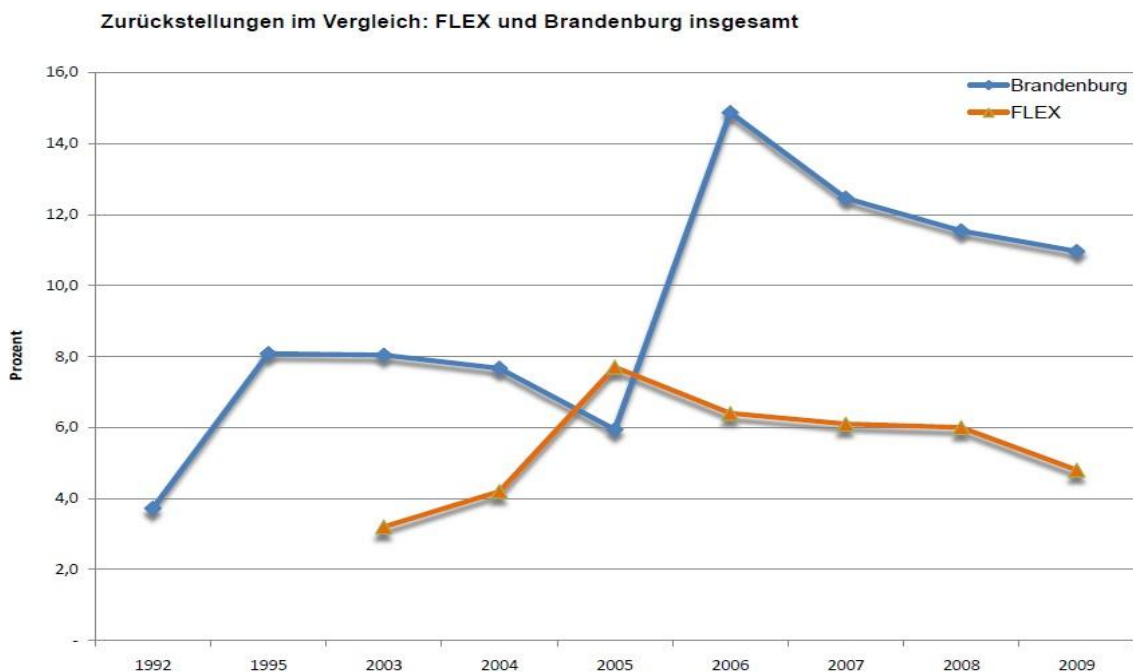
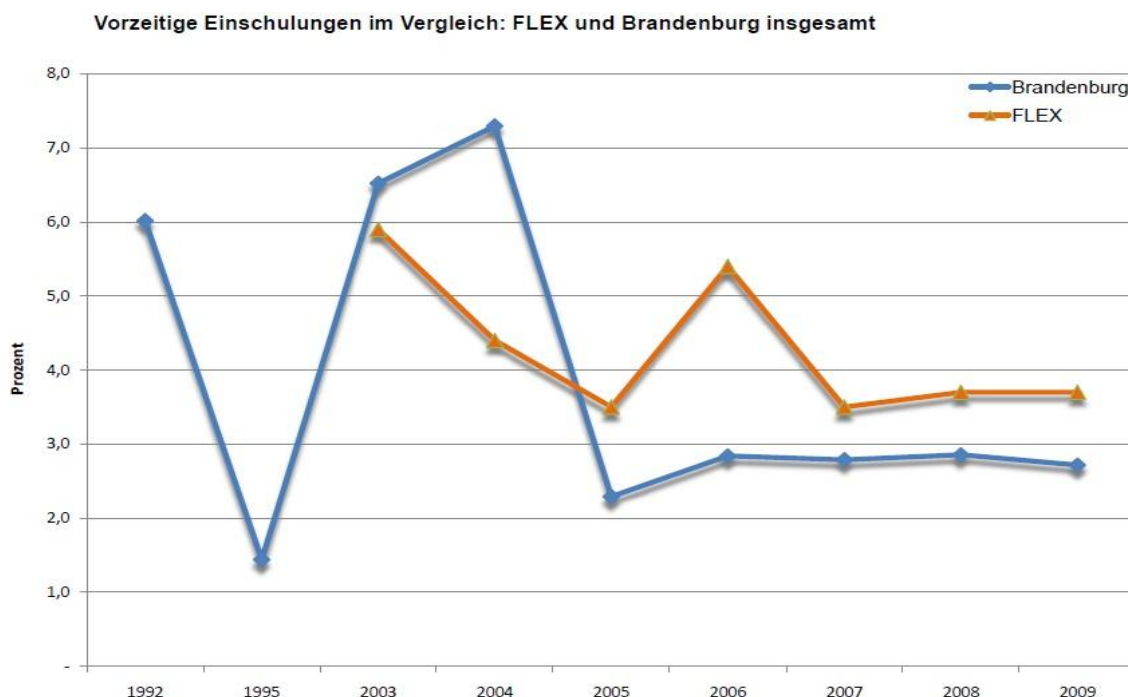


Abbildung 3: Quoten vorzeitiger Einschulung im Vergleich



Den oben stehenden Abbildungen 2 und 3 kann entnommen werden, dass FLEX im Vergleich zur Gesamtheit der Regelschulen (Grundschulen) des Landes Brandenburg sowohl eine höhere Quote bei der vorzeitigen Einschulung von SchülerInnen als auch eine niedrigere Quote in Punkto Zurückstellungen von Kindern zu verzeichnen hat. Beide Ergebnisse verweisen darauf, dass FLEX sich a) der damit verbundenen tendenziell größeren Heterogenität von Lerngruppen stellt und b) dass es in Kombination mit den nachweislich präventiven Effekten der FLEX dem Modell der flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg gelingt, ohne Aussonderung allen Kindern einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen. Der Effekt einer größeren Altersmischung kann in FLEX gerade auch durch die Vorteile des jahrgangsübergreifenden Unterrichtens gehandhabt werden.

Nachstehende Tabellen 4 und 5 (entnommen aus Liebers 2010: 15f., modifiziert durch T. S.) beziehen sich ferner auf Ditton/Krüsken (2006), die mit ihren Arbeiten zeigen konnten, dass Kinder in FLEX-Klassen bei den Vergleichsarbeiten am Ende der zweiten Jahrgangsstufe genauso gute Leistungen im Leseverständnis zeigten wie SchülerInnen in regulären Klassen. Außerdem zeigten sie teilweise sogar bessere Ergebnisse bezüglich der Lesegeschwindigkeit und im mathematischen Bereich, siehe Tabelle 5, als es in regulären Schulklassen der Fall war. Gestützt werden diese Ergebnisse zusätzlich durch Befunde des ISQ aus den Vergleichsarbeiten 2007 (vgl. Krüsken 2007, auch Liebers 2010). Positive und erfolgreiche Erfahrungen, welche die Kinder in der FLEX in vergleichsweise heterogenen Lerngruppen machen, sowohl im sozialen Bereich als auch bezüglich der benannten Leistungen im Bereich Deutsch und Mathematik müssen als besonders wichtiger Befund hervorgehoben und gewürdigt werden, wenn nach dem Erfolg von FLEX gefragt wird. Es zeigt sich deutlich: Die FLEX-Brandenburg als Modell für einen erfolgreichen Schulanfang ist auch schulleistungsbezogen absolut ‚konkurrenzfähig‘.

Tabelle 4: Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Leseverständnis (nach Liebers 2010)

	2004 Ditton/Krüsken 2006		2005 Ditton/Krüsken 2006		2006 ISQ 2007a		2007 ISQ 2007b	
	regulär	FLEX	regulär	FLEX	regulär	FLEX	regulär	FLEX
Datensätze	1.853	519	2.260	1.722	14.306	2.741	15.351	3.598
MW	8.15	8.16	7.8	8.0	7.44	7.40	8.8	9.0
Leistungs- gruppen in %:								
untere	20.3	17.7	24.1	20.0	30.2	-	26	24
mittlere	41.8	40.3	46.6	48.8	37.6	-	43	44
obere	37.8	42.0	29.3	31.2	32.2	-	31	32

Tabelle 5: Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Mathematik (nach Liebers 2010)

	2004 Ditton/Krüsken 2006		2005 Ditton/Krüsken 2006		2006 ISQ 2007a		2007 ISQ 2007b	
	regulär	FLEX	regulär	FLEX	regulär	FLEX	regulär	FLEX
Datensätze	1.875	531	2.253	1.712	14.188	2.727	15.351	3.598
MW	12,2	12,3	10.1	10.4	11.5	11.8	9.7	9.9
Leistungs- gruppen in %:								
untere	26.2	23.4	26.8	22.7	27.7	22.5	29	25
mittlere	42.3	46.1	43.1	46.4	39.9	42.7	38	41
obere	31.5	30.5	30.0	30.9	32.8	34.8	34	34

Von großer Bedeutung sind darüber hinaus statistische Befunde zur Praxis der Überweisung von SchülerInnen in das bestehende System der Förderschulen, welche nach wie vor als segregatives Angebot der Förderung eine Option für die PädagogInnen darstellen. Diese Statistiken können wichtige Nachweise bringen und Rückschlüsse erlauben, inwiefern es im Rahmen der FLEX tatsächlich gelingt, die Überweisungsquoten zu senken und die Feststellung von Förderbedarf zu mindern. Im Spiegel empirischer Ergebnisse, wie von Wocken (2005), können die in der folgenden Tabelle 6 dargestellten Angaben als besonderes Indiz für den Erfolg von FLEX aus einer inklusiven Perspektive gewertet werden. Der Tabelle kann entnommen werden, dass der Prozentsatz der Überweisung von Kindern nach zwei bzw. drei Schulbesuchsjahren an eine Förderschule im derzeitigen Durchschnitt bei etwa 0,9 % liegt.

Tabelle 6: *Überweisungspraxis an die Förderschule in FLEX (nach Liebers 2010)*

Jahr	Kinder mit FdL im 1. VWJ	Kinder mit FdL im 2. VWJ	Kinder, die nach 2 VWJ an FS wechseln	Kinder, die nach 3 VWJ an FS wechseln
2003/2004	23,3	19,2	0,4	0,4
2004/2005	22,1	18,4	0,7	0,4
2005/2006	18,7	14,3	0,6	0,5
2006/2007	17,2	12,6	0,5	0,4
2007/2008	16,3	14,3	0,6	0,3
2008/2009	14,2	12,4	0,4	0,4
2009/2010	13,8	11,6	0,3	0,3

Die Klassen der flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg haben gemäß der Konstruktion des FLEX-Modells die Aufgabe, alle Kinder eines Einzugsbereichs ohne Zurückstellungen oder Überweisungen an Förderschulen aufzunehmen und sie, ungeachtet ihrer Herkunft oder ähnlicher Dimensionen von Heterogenität, in jahrgangsübergreifenden, methodisch geöffneten Lerngruppen individuell zu fördern. Somit soll allen Kindern durch die Begleitung und Unterstützung individualisierter Kompetenzentwicklungsprozesse in einem willkommen heißen sozialen Gefüge nach Maßgabe individueller Verweildauern, zielgruppenspezifischer Förderung und präventiver Arbeit sowie unter Verzicht auf sonderpädagogische Feststellungsverfahren und damit verbundener Kategorisierungen bzw. Stigmatisierungen zugunsten förderdiagnostischer Lernbeobachtung (FdL) ein erfolgreicher, kindgerechter Schul-anfang ermöglicht werden.

Die FLEX trägt seit ihrem Bestehen dazu bei, negative Erfahrungen von Kindern durch Stigmatisierungsprozesse und Schulversagen zu verringern. Darüber hinaus kommt es zur professionellen Weiterentwicklung der AkteurInnen, unter anderem bedingt durch den notwendigen kooperativen Kompetenztransfer im Rahmen der FLEX-Teams. Tradierte Handlungsmuster und ein getrenntes Zuständigkeitserleben von Grundschul- und FörderpädagogInnen werden zunehmend aufgeweicht zum Vorteil der Ausprägung eines hervortretenden und an inklusiven Zielen orientierten pädagogischen Habitus, einhergehend mit der Akzeptanz von und Zuwendung zu allen Kindern im Schuleingangsbereich.

Mithilfe der FLEX ist es möglich, während der ersten zwei Schulbesuchsjahre eine Überweisung von SchülerInnen einer FLEX-Grundschule in das ausdifferenzierte Förderschulsystem zu vermeiden. Nachweislich hat sich innerhalb der Geschichte der FLEX in FLEX-Klassen die Anzahl von Überweisungen an etwaige Sonderschulen im Vergleich zu denen der brandenburgischen Regelschule halbiert (LISUM 2007: 17). Solche statistischen Angaben werden ergänzt durch Befunde zur subjektiven Wahrnehmung der AkteurInnen, welche die FLEX als ExpertInnen ihrer eigenen (Team-)Handlungspraxis in ihrer erfolgreichen präventiven Wirkung wahrnehmen (vgl. ebd: 301). Diese subjektiven Wahrnehmungen einer veränderten Überweisungspraxis können als besonders bedeutsam für das Wirksamkeitserleben der PädagogInnen, deren Selbstkonzept und damit für die Motivation der AkteurInnen zur Bewältigung professioneller Entwicklungsanreize, die einen wichtigen Beitrag zum Erfolg und zur Weiterentwicklung der FLEX leisten, eingeschätzt werden.

Die FLEX-Brandenburg folgt mit ihrer Logik und Praxis – trotz der aufgezeigten Widersprüche – nach wie vor und nachweislich der von Wocken (2005) empfohlenen Senkung der Förderquote durch ein gezieltes Hinauszögern des Selektionszeitpunktes in der Grundschule. Damit stellt die flexible Schuleingangsphase Brandenburgs ein Handlungsmodell zur Entwicklung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems dar, zu der sich die Bundesrepublik mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die „Rechte für behinderte Menschen“

(vgl. BMFAS 2010) verpflichtet hat. FLEX war und ist – dies sei den Darstellungen unserer Befunde der Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg 2010 vorweggenommen – damit ein Modell mit bundesweitem Vorbildcharakter für inklusive Schulentwicklungsprozesse.

2 Zielstellung der FLEX-Evaluation 2009/2010

In den folgenden Abschnitten werden die zentralen Fragestellungen unserer aktuellen Evaluation der FLEX-Brandenburg – bezogen auf die pädagogische Qualität der FLEX und Fragen der Professionalität und professionellen Weiterentwicklung ihrer AkteurlInnen – sowie unser Forschungsdesign und anschließend die Befunde der Evaluation vorgestellt. Unsere Ausführungen sowie die Darstellungen der Interpretationen der Daten stehen zweckdienlich im Kontext der vorangegangenen Auseinandersetzungen und skizzierten Problemstellungen. Diese werden jedoch nicht explizit in die Darstellungen unserer Befunde eingebunden – sind jedoch mitzudenken. Zunächst soll das Augenmerk auf den allgemeinen Zielstellungen unserer aktuellen Evaluation liegen.

Zum Beobachtungszeitpunkt verfügte rund ein Viertel aller brandenburgischen Grundschulen über flexible Eingangsphasen mit jahrgangsgemischten Lerngruppen. Damit hat FLEX eine quantitative Ausbreitung jenseits aller Modellversuche erreicht. Während in den Jahren des Schulversuchs hoch motivierte Lehrkräfte („Pioniere“) tätig waren, die auch in konzeptionelles Arbeiten und in das Festschreiben der verbindlichen Standards aktiv einbezogen waren, ist im Zuge der flächendeckenden Ausweitung der FLEX mit Adaptionen an tradiertes Lehrkraftverhalten und an unterschiedliche Bedingungskonstellationen der Einzelschule zu rechnen. Unsere Evaluation verfolgt erstens das Ziel, aufzuklären, welche Einstellungen zu zentralen strukturellen Merkmalen der FLEX (vor allem zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht und einer individualisierenden Lernkultur) zum Erhebungszeitpunkt des Jahres 2009/2010 bestanden. Hinterfragt wurde auch, ob sich tatsächlich eine individualisierende Lernkultur (verbunden mit den Prinzipien und Methoden eines geöffneten Unterrichts) etablieren konnte.

Ein wesentliches Element der FLEX zur bereits thematisierten Verringerung der Selektionsquote im Schuleingangsbereich ist das Prinzip der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FdL), durch die auch ohne Feststellungsverfahren sonderpädagogische Ressourcen zugänglich sind. Die förderdiagnostische Lernbeobachtung beschreibt ein wesentliches Aufgabenfeld der FörderpädagogInnen, das in enger Kooperation mit den Grundschullehrkräften zu gestalten ist. Konkret ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung auf Prävention von Lernversagen, individuelle Förderung und weitmöglichstes Vermeiden von Überweisungen an Förderschulen während der ersten beiden Schuljahre (respektive drei bei längerer Verweildauer) gerichtet. Dazu sind FörderpädagogInnen mit fünf Stunden in jeder FLEX-Klasse tätig. Durch die pauschale Zuweisung von FörderpädagogInnenstunden wird ein Ausweg aus dem ‚Ressourcen-Stigmatisierungs-Dilemma‘ gesucht.

Die Evaluation beinhaltet daher zweitens Fragen nach der Wahrnehmung der handelnden AkteurlInnen, ob und unter welchen Bedingungen die Kompensation ungünstiger Lernvoraussetzungen gelingt (Fragen zum präventiven Anspruch der FLEX). Diese Befunde sind bildungspolitisch und bildungsökonomisch besonders bedeutsam, da perspektivisch die Jahrgangsstufen 1 bis 2 der Allgemeinen Förderschule geschlossen werden sollen, sofern bei flächendeckender Implementierung der FLEX und der in diesem Zusammenhang finanzierten förderdiagnostischen Lernbeobachtung eine umfassende Förderung der Kinder mit ungünstigen Schuleingangsvoraussetzungen im Bereich des Lernens, der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie der Sprache nachweislich gelingt.

Die Qualität des Gelingens präventiver Maßnahmen ist nicht mit dem generellen Vermeiden von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren nach der FLEX identisch. Hier müssen weitere Variablen auf der Schülerseite (z.B. das emotionale Wohlbefinden, der relativ dauerhafte Erhalt von Lernfreude, das Gefühl von Anerkennung sowie individuelle Lernfortschritte), der Elternseite (hier vor allem eine Zustimmung und Unterstützung der

Reform), der Unterrichtsqualität und der Institutionsentwicklung (in diesem Zusammenhang wurde bereits auf die Aufgabe, eine lernende Organisation zu sein respektive zu bleiben, hingewiesen) mit in den Blick genommen werden.

Ein dritter Schwerpunkt der Evaluation unsererseits liegt deshalb im Bereich der Unterrichtsqualität. Als Merkmal positiver Qualitätsentwicklung wird gewertet, wenn sich in den Angaben der befragten AkteurlInnen vielfältige Unterrichtsformen mit dem Trend zu einer individualisierenden Lernkultur ohne Separierungstendenz nachweisen lassen. Hinterfragt werden konkrete Handlungspraktiken, die die Arbeitsorganisation, den jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht sowie die Maßnahmen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung betreffen.

Mit dem Prinzip der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FdL) werden den Lehrkräften der Grundschule Ressourcen zur Verfügung gestellt, die es ermöglichen, alle schulpflichtigen Kinder in der Grundschule willkommen zu heißen und sie in enger Kooperation mit sonderpädagogischen Fachkräften durch passende Lernangebote angemessen zu unterstützen. Die bereits vorliegenden und zum Teil im Rahmen dieses Berichtes skizzierten Evaluationsergebnisse aus den unterschiedlichen Phasen der Erprobung und Implementierung der FLEX-Brandenburg verweisen auf ganz beachtliche Veränderungen im pädagogischen Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Die bereits vorliegenden Daten (konkret zur Verringerung der Zurückstellungsquote, zur Minimierung der Anzahl sonderpädagogischer Feststellungsverfahren während der FLEX sowie zur Verringerung des Anteils der Kinder, die nach der Eingangsstufe an Förderschulen wechseln) sind als Indiz der Verringerung der Selektionsquote interpretierbar, wenn auch langfristige Beobachtungen diesen Trend erst noch bestätigen müssen.

Die Evaluation möglicher Veränderungen im Erleben kompensatorischer Erfolge und der Auswirkungen von jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht und förderdiagnostischer Lernbeobachtung auf das Lernen *aller* in FLEX inkludierten Kinder in Abhängigkeit von der Zeitspanne, die bereits Erfahrungen mit der FLEX ermöglicht hat, ist deshalb ein weiteres (viertes) Anliegen des Evaluationsvorhabens.

An alle in den Prozess involvierten PädagogInnen werden im Verlauf der weiteren Implementierung der FLEX große Anforderungen gestellt. Die durch Jahrgangsmischung und Nichtaussonderung bewusst erweiterte und zu begrüßende Heterogenität der Lerngruppen erfordert von den AkteurlInnen eine erhöhte Heterogenitätstoleranz – dies bezieht sich sowohl auf die Grundschul- als auch auf die FörderpädagogInnen – und deren Professionalität. Als ein Qualitätsmerkmal professionellen pädagogischen Handelns kann das Erleben der Zuständigkeit für Kinder im Rahmen eines weit gesteckten Spektrums (Heterogenitätstoleranz im Leistungs- und Verhaltensbereich) angesehen werden. Im Schuleingangsbereich ohne jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht wird die Heterogenitätstoleranz durch die strukturellen Bedingungen (Maßnahmen zur Homogenisierung) eher eingeschränkt als befördert. Phänomene des Lernversagens und / oder der Verhaltensauffälligkeit werden von den Lehrkräften und Schulleitungen als definierte Zuständigkeitsprobleme wahrgenommen, die sich an den Grenzen zwischen dem System des Kindergartens und dem System der Schule bzw. an den Grenzen zwischen den verschiedenen Subsystemen der Förderschulen und dem der Grundschule festmachen. Kindbezogen werden diese Grenzen gewendet auf Grenzen bzw. Differenzen zwischen einem Kindergartenkind und einem Schulkind (schulfähig / nicht schulfähig) bzw. auf die Grenze / Differenz zwischen dem ‚Förderschulkind‘ und dem ‚Grundschulkind‘ (Differenz: behindert / nicht behindert).

Die Vorstellungen derartiger Konstruktionen (im Sinne von ‚Kindertypen‘) lassen sich jeweils durch einen mehr oder weniger bewusst reflektierten Satz von Erwartungen konkretisieren. Auf der Handlungsebene geht es dabei um die Differenz zwischen vorschulpädagogischer und schulpädagogischer Praxis bzw. grundschulpädagogischer vs. sonderpädagogischer Bildung und Erziehung bzw. Förderung. Die genannten Grenzziehungen sind auf der Basis von Handlungsrouninen, impliziten Alltagstheorien, theoretischem Wissen und bildungspolitischen Grundüberzeugungen gefestigt und mehrheitlich auf die Figur des ‚normalen‘ Grundschulkindes bzw. des ‚richtigen‘ Förderschulkindes fixiert.

Selbst im bildungsreformfreudigen Hessen der 1990er Jahre konnte nur einem Drittel der GrundschulpädagogInnen eine erhöhte Heterogenitätstoleranz bescheinigt werden (siehe Befunde von Reiser/Loeken/Dlugosch 1995).

Für das Land Brandenburg sind aus dieser Perspektive gewiss keine besseren Ausgangsbedingungen zu erwarten, im Gegenteil: Die Erfahrungen bei der Implementierung von ILeA 1 zeigten, dass nur ein geringer Teil der KollegInnen bereit und fähig war, sich konsequent vom Lehren im Gleichschritt zu verabschieden und einen binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, der ein breites Spektrum an Lernbedürfnissen der unterschiedlichen Kinder befriedigen könnte (vgl. Geiling/Luntz 2005). Die strukturellen Merkmale der FLEX fordern aber eine Veränderung tradiertter Grenzziehungen geradezu heraus und tragen zu derselben bei. Ausgehend vom inklusiven Bildungsanspruch wird also ein wesentliches Qualitätsmerkmal der FLEX-Praxis in Veränderungen des Zuständigkeitserlebens und der reflektierten Heterogenitätstoleranz der beteiligten Lehrkräfte vermutet.

Wir gehen davon aus, dass eine Erhöhung der Heterogenitätstoleranz langfristig die Basis für den angezielten Kompetenztransfer zwischen den pädagogischen Professionen darstellt. Der Kompetenztransfer war und ist derzeit der Beobachtung noch nicht zugänglich. Zum Zeitpunkt unserer Evaluation konnten lediglich einzelne Aspekte des Zuständigkeitserlebens von Grundschul- und FörderpädagogInnen, der Heterogenitätstoleranz und des professionellen Selbstverständnisses erhoben werden. Sie sind fünftens Gegenstand einer mehrperspektivischen und systematischen Prüfung im Prozess der Evaluation.

FLEX fordert einerseits alle beteiligten PädagogInnen zur Teamarbeit auf und kann auch dann nur erfolgreich sein, wenn diese gelingt. Diese Form der Zusammenarbeit gehört im pädagogischen Feld keinesfalls zu den tradierten Arbeitsweisen und gibt deshalb allen PädagogInnen – wie bereits beschrieben – (neue) Entwicklungsaufgaben auf. Als Entwicklungsziel ist anzusehen, dass sich PädagogInnenteams als professionelle Lerngemeinschaften mit einer gemeinsamen Verantwortung für alle Kinder begreifen (vgl. Bonsen/Rolff 2006: 167ff.). Unter der Vermutung, dass es insbesondere zwischen diesen Personengruppen deutliche Wechselwirkungen gibt, wurden durch uns die FLEX-KlassenlehrerInnen und die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen befragt (zu den Gründen der Auswahl dieser beiden Personengruppen siehe Forschungsdesign). Unter diesem Blickwinkel stellen sechstens Einstellungen und Erfahrungen zu bzw. in kooperativen Arbeitsweisen sowie Aspekte der beruflichen Zufriedenheit Gegenstand einer weiteren Prüfung dar.

Durch die Fragebogenmethode wurde von uns eine Schärfung der Hypothesen angestrebt. Vertiefende Einsichten durch qualitative Studien konnten zum jetzigen Zeitpunkt nicht ermöglicht werden – ergänzende Studien im qualitativen Design wären durchaus wünschenswert. Die angestrebten Veränderungen verlangen sowohl von Grundschul- als auch von FörderpädagogInnen Innovationsfreude, eine Neudefinition des professionellen Selbstverständnisses und ein weitgehendes Aufgeben der engen Grenzen des Zuständigkeitserlebens bzw. deren Neukonstruktion, ohne allerdings die besondere Kompetenz der jeweiligen Profession anzuzweifeln und vollständig aufzugeben. Die angedeuteten Prozesse sind anspruchsvoll, spannungsgeladen und durchaus widersprüchlich. Nur veränderte Grenzziehungen – verbunden mit einer deutlich erweiterten Heterogenitätstoleranz – können jedoch eine nachhaltig inklusive pädagogische Qualität ermöglichen (vgl. Hinz/Boban 2003, Hinz 2004), für die das brandenburgische Schuleingangsmodell erfreuliche Perspektiven eröffnet.

Langfristig sind Veränderungen in der angedeuteten Richtung nur als stabil zu erwarten, wenn sich bezogen auf das professionelle Verständnis der Grundschul- und FörderpädagogInnen Veränderungen im Sinne des Überschneidens der Zuständigkeit für einzelne Kinder bzw. Aufgabenbereiche sowie gute Kooperationsverhältnisse entwickeln. Untersuchungen von Reiser u. a. zeigten, dass die Grenzen der Zuständigkeit von GrundschulpädagogInnen dort angesiedelt werden, wo auch bei guten Bedingungen nicht lernzielgleich gefördert werden kann (vgl. Reiser/Loeken/Dlugosch 1998: 147).

Die FLEX verlangt von der Grundschule aber auch lernzielfifferentes Lernen. Auf der Grundlage dieser Tatsache können die oben beschriebenen mentalen Ausgangspositionen der Lehrkräfte weiter problematisiert werden. Es kann nicht erwartet werden, dass sich alle Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie der Sprache ebenso bei flexibler Verweildauer und angemessener Unterstützung vollständig

kompensieren lassen (aus inklusiver Perspektive kann dies ohnehin nicht das ‚oberste‘ pädagogische Ziel sein). Bei einer nicht entwickelten Professionalität besteht für Grundschul- und FörderpädagogInnen die Gefahr, dass die Erfolgskriterien für eine gelungene FLEX nur am Erfolg der SchülerInnen festgemacht werden, nicht aber auch an der eigenen, gut reflektierten Methodensicherheit und am sachangemessenen Verhalten und der Qualität der Kooperation im PädagogInnenteam (vgl. Reiser u. a. 1998: 157f.).

Ein Augenmerk von Evaluationen zur FLEX muss deshalb auf der Qualität der Reflexion von Situationen liegen, in denen präventive Ziele nicht voll erreicht werden und Misserfolge verkraftet werden müssen. Dieser Aspekt ist im Kontext der professionell reflektierten Heterogenitätstoleranz angesiedelt. Er konnte im quantitativen Forschungsdesign derweil nicht aufgeklärt werden und muss deshalb Gegenstand erweiterter qualitativer Studien sein.

2.1 Zentrale Fragestellungen der FLEX-Evaluation 2009/2010

Das Evaluationsvorhaben ist auf präventive Wirkungen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung und auf unterschiedliche Handlungspraktiken in FLEX gerichtet und nimmt Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses, der beruflichen Zufriedenheit, der Teamarbeit und Kooperation mit in den Blick. Außerdem wird nach den subjektiven Bewertungen des Innovationsvorhabens durch die Lehrkräfte sowie nach Kritiken und Vorschlägen zur weiteren Ausgestaltung der FLEX gefragt. In diese komplexe Zielstellung sind ebenso Fragen zu Unterrichtsqualität und reflexiver Professionalisierung der AkteurInnen verstrickt.

Die Evaluation erfolgte als quantitative Studie (Vollerhebung, schriftliche Befragung). In einem ersten Schritt innerhalb explorativer Arbeiten wurden ferner qualitative Daten (mittels leitfadengestützter Interviews und teilnehmender Beobachtungen) erhoben. Um noch offene Fragen vertiefend abklären zu können, bedarf es einer weiteren Auseinandersetzung im Rahmen qualitativer Studien. Diese waren nicht Gegenstand der aktuellen Erhebung, erste Überlegungen zu einer solchen befinden sich derweil im Stadium hypothetisch-konzeptueller Vorbereitungen.

Im Folgenden werden nun zentrale Fragestellungen unserer aktuellen Evaluation gelistet. Diese weichen in ihren Formulierungen, ihrer Reihenfolge und der logischen Struktur von den konkreten Fragen bzw. Fragensets respektive dem Aufbau der Fragebogeninstrumente und den von uns später ausführlicher dargestellten thematischen Blöcken ab.

Die zentralen Fragestellungen der erneuten Evaluation zielen auf eine Bestandsaufnahme der FLEX unter den veränderten Rahmenbedingungen. Worin diese Veränderungen im Detail bestehen, ist zum Teil explizit Gegenstand der Befragung. Unabhängig davon beziehen sich derartige Veränderungen zurzeit auf:

- Sonderpädagogische Feststellungsverfahren: SopV vom 02.08.2007, geändert am 10.07.2009, § 3 (5): Aufweichung des ursprünglichen Standards: Keine Feststellungsverfahren für die Bereiche Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung. Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt nun bereits nach dem zweiten Schulbesuchsjahr und führt zur integrativen oder separierenden Beschulung in Klasse 3 (VV-GV vom 02.08.2007, 21 – zu § 9 Abs. 2 GV-Sonderpädagogische Förderung).
- Zeitpunkt der Vergleichsarbeiten: Zentrale Vergleichsarbeiten erst in Klasse 3, nicht mehr am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres
- Weniger Flexibilität bei der Zuteilung von TeilungslehrerInnenstunden
- Die neue Stichtagregelung für die beginnende Schulpflicht war zum damaligen Untersuchungszeitpunkt neu und irritierend für Eltern und könnte nun schon tradiert sein.
- Leistungsbewertung: VV-GV vom 02.08.2007, 19 – Zu § 9 Abs. 1 GV- Flexible Eingangsphase (5): „Auf Beschluss der Mehrheit der Mitglieder der Klassenkonferenz und der Elternversammlung treten im zweiten Schulbesuchsjahr schriftliche Informationen zur Lernentwicklung an Stelle der Noten.“ Inwieweit von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, ist Gegenstand der Evaluation.

Fort- und Weiterbildungsangebote sowie deren Wahrnehmung durch die FLEX-AkteurInnen und Prozesse der Netzwerk- bzw. Arbeitskreisbildung sind als weitere wichtige Rahmenbedingungen neben materiellen, sächlichen Ressourcen und Bedingungen zur Teamarbeit Gegenstand unserer Forschung. Ferner impliziert die oben genannte Zielstellung gleichsam Zeitreihenbefunde, die durch den Vergleich der aktuellen Befunde mit den Ergebnissen aus der Erhebung im Schuljahr 2006/2007 generiert werden sollen:

1. Wie kann FLEX zur individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes und gleichsam damit auch zur inklusiven Schulentwicklung beitragen?

- Inwieweit nehmen die PädagogInnen präventive Erfolge der FLEX für einzelne Kinder wahr und worauf werden diese zurückgeführt?
- Welche Ressourcen in FLEX werden von den PädagogInnen als wirksam erlebt bezüglich der Minimierung sonderpädagogischen Förderbedarfs?
- Hat sich FLEX von einem ursprünglich inklusiv ausgerichteten Setting zu einem Setting mit integrativen Bildungszielen entwickelt?

2. Rahmenbedingungen / Strukturentwicklung:

- Wie werden die vorhandenen Arbeitsbedingungen eingeschätzt? Wie werden die sächlichen und personellen Ressourcen eingeschätzt?
- Wie werden die eingesetzten sonderpädagogischen Ressourcen eingeschätzt?
- Welche Binnenstrukturierungen in der Umsetzung des FdL, der individuellen Förderung gab es / haben sich entwickelt?
- Wie wird der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion bewertet?
- Gab es / gibt es systemimmanente Widerspruchslagen und wie werden / wurden diese von den AkteurInnen ausbalanciert (dieser Sachverhalt wurde bereits ausführlich dargestellt)?

3. Unterrichtsqualität:

- Welche Praktiken, welche Aufgabenkulturen gibt es / haben sich bezogen auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht, den Teilungsunterricht und andere Unterrichtssettings entwickelt? Welches Lehr-Lern-Verständnis leitet die pädagogische Praxis des JÜ und des Teilungsunterrichts?
- In welchen Settings wird sonderpädagogische Förderung für einzelne Kinder gesichert? Sind im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht Anzeichen einer inklusiven Alltagspraxis zu erkennen?
- Was empfinden die PädagogInnen als angemessene Förderung für die Kinder der heterogenen Lerngruppen?

4. Lehrkräfteprofessionalität

- Welche Grenzziehungen bzw. welches Zuständigkeitserleben für unterschiedliche Kindergruppen sind / waren bei den handelnden PädagogInnen nachweisbar?
- Wie werden / wurden die gepflegten kooperativen Praktiken subjektiv erlebt?
- Welche Bedingungen für das Erleben von beruflicher Belastung sind nachweisbar? Wie wird berufliche Zufriedenheit / Unzufriedenheit reflektiert?
- Welche bildungspolitischen Grundüberzeugungen („beliefs“) im Sinne inklusiver Einstellungen und Orientierungen sind / waren bei den in FLEX tätigen Pädago-

gInnen beobachtbar? Welche Zusammenhänge ergeben sich zu anderen Aspekten der Befragung?

5. *Qualität der Begleitsysteme*

- Waren alle FLEX-Lehrkräfte bereits in der Fortbildung? Hat sich das neue Fortbildungscurriculum bewährt? Welche weiteren Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten werden / wurden von den PädagogInnen wahrgenommen bzw. gewünscht?
- Gibt es LehrerInnenarbeitskreise bzw. Tendenzen von Netzwerkbildungen zwischen einzelnen FLEX-Schulen und / oder anderen Institutionen?
- Welche Rolle spielen die FLEX-Handbücher für die PädagogInnen? Welche weiteren Materialien sind aus Sicht der AkteurInnen erforderlich bzw. werden gewünscht?
- Welche Unterstützung wird regional wahrgenommen bzw. zusätzlich gewünscht?

6. *Subjektive Bewertungen der FLEX durch die AkteurInnen: Anregung und Kritik*

Welche Erfolge / Probleme / Baustellen und welche Perspektiven werden / wurden von den PädagogInnen reflektiert?

3 Das Forschungsdesign

3.1 Forschungsmethodischer Zugang

Im Schuljahr 2009/2010 wurden erneut die PädagogInnen der FLEX-Schulen Brandenburgs gezielt als ExpertInnen ihrer Handlungspraxis zur pädagogischen Qualität der FLEX befragt. Die Forschung war als quantitative Vollerhebung geplant, wobei als Grundgesamtheit alle PädagogInnen der brandenburgischen Grundschulen mit FLEX angenommen wurden. Dass die Zahl der brandenburgischen in FLEX aktiven Grundschulen gegenüber den Vorjahren kontinuierlich auf zwischenzeitlich 172 Schulen mit 9457 SchülerInnen (Stand 10/2009 vgl. Siemens 2009) und derzeit 179 Schulen mit 449 FLEX-Klassen gestiegen ist (vgl. Liebers 2010), wurde bereits dargestellt. Wenngleich dieser ‚Wachstumsprozess‘ regionale Besonderheiten aufweist, kamen doch in allen Schulamtsbereichen des Landes neue FLEX-Schulen hinzu. Da unsere Studie einen Vergleich zu der vorangegangenen Evaluation erlauben sollte, wurden Elemente der ExpertInnenbefragungen des Schuljahres 2006/2007 durch das Forscherteam der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg teilweise übernommen oder in differenzierter respektive modifizierter Form aufgenommen. Die durchgeführte Vollerhebung erfolgte in schriftlicher Form (Fragebogenerhebung) und konzentrierte sich auf die soeben dargestellten zentralen Fragestellungen, vor allem auf die Weiterentwicklung von FLEX, bildungsrechtliche Rahmenbedingungen, die Unterrichtsqualität in FLEX-Klassen und die Lehrkräfteprofessionalität der derzeit in FLEX aktiven AkteurInnen. Diese Schwerpunkte bilden den inhaltlichen Kern.

Bei der Planung der im Frühjahr 2010 durchgeführten Vollerhebung wurden die gesammelten Erkenntnisse vorangegangener Forschungen zu FLEX (vgl. z.B. Liebers/Prengel/Bieber 2008) sowie die FLEX-Handbücher des Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) herangezogen. Ferner wurde detailliert erfasst, welchen veränderten und für FLEX relevanten bildungsrechtlichen und ressourcentechnischen Rahmenbedingungen sich die in FLEX aktiven AkteurInnen stellen müssen und welche möglichen Konsequenzen dies für ihr Handeln hat. Im Sinne der Feldtheorie Bourdieus (Neumann/Honig 2006: 191f.) wurden als Teil einer explorativen Phase außerdem Materialien ge-

sammelt und analysiert, um die Deutung der FeldakteurInnen in das Design und die Durchführung unserer Forschungsarbeiten gezielt mit einzubeziehen.

Anschließend an die Auswertung dieser Materialien wurde in einem ersten Schritt zunächst ein zielgruppenunabhängiger Fragebogen entwickelt. Durch weitere Adaptionen und die Berücksichtigung der Spezifika der besonderen Berufsgruppen wurden in einem weiteren Schritt die Fragebögen zur Erhebung der Daten für die beiden Professionsgruppen konstruiert. Während in der Vorgängeruntersuchung im Jahr 2006/2007, welche uns, wie bereits dargestellt, als Bezugsrahmen dient, vier Personengruppen (KlassenlehrerInnen, TeilungslehrerInnen, SchulleiterInnen, FörderpädagogInnen) befragt wurden, konzentrierten wir uns in unserer aktuellen Evaluation auf die Befragung der FLEX-KlassenlehrerInnen und der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen als Professionelle des Systems. Diese Entscheidung resultierte vor allem aus der Beobachtung, dass diese Personengruppen Praxis und Kontext der FLEX besonders differenziert zu beschreiben vermögen (siehe Geiling u. a. 2008).

Innerhalb der konzeptuellen Phase der Fragebogenerhebung wurden explorative Erkundungen in einzelne Schulen unterschiedlicher Regionen des Landes Brandenburg unternommen, um Einblicke in die aktuelle Praxis – in Handlungsroutrinen, Erfolge, Bewertungen, ‚Baustellen‘ etc. – der FLEX-Schulen vor Ort zu gewinnen und diese reflexiv in die Forschung einzubinden. Durch Hospitationen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, des Teilungsunterrichts und anderer (Förder-)Settings, informelle Gespräche mit SchulleiterInnen, KlassenlehrerInnen, TeilungslehrerInnen und FörderpädagogInnen wurden ferner erste Hypothesen über die aktuelle Situation der FLEX im Spannungsfeld von Konstanz und Veränderung ermöglicht. Die Ergebnisse der Explorationsphase vor Ort sowie der Analyse der aktuellen schulrechtlichen Dokumente, die für FLEX Verbindlichkeiten enthalten, wurden schlussendlich zu einem Bewertungsraster des vorhandenen Instruments zusammengefügt. Dieses Bewertungsraster diente dem Ziel der Adaption des bereits vorliegenden Instruments an veränderte Bedingungen sowie ebenso einer Kürzung des Instruments, um den Aufwand für die zu Befragenden möglichst gering zu halten. Der äußerst umfangreiche Fragebogen der Erhebung im Jahr 2006/2007 durch Geiling u. a. (2008) wurde für die erneute Vollerhebung deutlich gestrafft, da dieses Instrument mit 15 bis 19 Seiten durchaus sehr umfangreich und damit auch aufwändig für die Probanden gewesen ist.

Die neuen Fragebögen wurden effizienter gestaltet, um die zeitliche Belastung der LehrerInnen so gering wie möglich zu halten (dennoch sollte natürlich ein Maximum an Daten mit den Fragebögen erhoben werden). Davon ausgehend sollte ein verkürztes, effizienteres Instrument ebenso an die hohe Rücklaufquote der Erhebung aus dem Schuljahr 2006/2007 anknüpfen (die damalige Rücklaufquote lag bei 87 %). Insofern kann dem Design der aktuellen Studie Erfolg zugesprochen werden: mit 90,5 % wurde erneut ein sehr hoher und beachtlicher Rücklauf erzielt. Da uns sowohl zum Zeitpunkt der Durchführung unserer Erhebung als auch im Rahmen der Datenauswertungen keine genauen Daten über die Anzahl der in FLEX aktiven Grundschul- und FörderpädagogInnen vorlagen, bezieht sich dieser Rücklauf auf das Verhältnis der Schulen, die uns ihre gesammelten Fragebögen zurückgeschickt haben. Gleichwohl kann der Rücklauf als sehr hoch eingeschätzt werden.

Obwohl das neue Instrument mit sieben bzw. sechs Seiten erheblich kürzer ist, kann eine Vergleichbarkeit zu den Daten aus dem Schuljahr 2006/2007 gewährleistet werden, indem zentrale Fragen in das neue Instrument mit aufgenommen wurden. Auf Grundlage von Vergleichsprozessen sollen punktuell Einblicke in die progressive Entwicklung der FLEX-Brandenburg auf institutioneller und personaler Ebene, respektive der förderlichen und hemmenden Kontextvariablen, eröffnet werden.

Alle Fragebögen wurden den zu befragenden PädagogInnen postalisch zugesendet. In einem einseitigen Anschreiben (siehe Anhang) wurden die Lehrkräfte jeweils darum gebeten, ihre Fragebögen nach dem Ausfüllen zu sammeln und gebündelt mittels beigelegter frankierter Antwortumschläge zurückzusenden. Diese Praxis wurde zuvor mit den jeweiligen SchulleiterInnen per Anschreiben geklärt (ebenfalls dem Anhang zu entnehmen). Als Auftraggeber der Befragung trat das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) auf. Den Anschreiben konnten die Lehrkräfte ferner die Thematik und die Bedeutung dieser erneuten externen Evaluation durch die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entnehmen und darüber hinaus wurde ihnen auch der Nutzen, den diese Evaluation zu FLEX und den in FLEX

beschäftigten professionellen AkteurInnen hat, verdeutlicht. Die zu befragenden PädagogInnen wurden in dem den Fragebögen beiliegenden Anschreiben gezielt als ExpertInnen ihrer eigenen, alltäglichen Handlungs- (team)praxis (vgl. Sprondel 1979, Hitzler 1994, Meuser/Nagel 2007) angesprochen und freundlich darum gebeten, die Fragebögen vollständig und individuell zu bearbeiten. Dabei wurde allen Befragten selbstverständlich Anonymität und eine sachgerechte Bearbeitung ihrer Daten zugesichert.

Auch bei der erneuten externen Evaluation durch die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist es dem Forscherteam wichtig gewesen, dass die Kommunikation mit den Schulen und den einzelnen Lehrkräften eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre schafft, die die Bereitschaft der FLEX-AkteurInnen begünstigt, das Evaluationsanliegen aktiv und gewissenhaft zu unterstützen. Die Schaffung und Aufrechterhaltung des Feldzugangs wurden als wichtige Feldforschungsphasen (vgl. Friebertshäuser 1997) unter der Prämisse einer reflexiven ethnographischen Forschungshaltung (vgl. Schütze 1994) daher ebenso intensiv vor- und nachbereitet wie die Datenerhebung und Datenauswertung. Der von uns erzielte vergleichsweise hohe Rücklauf kann unter anderem auf einen angestrebten gelungenen Kommunikations- und Interaktionsprozess mit dem Feld bzw. den FeldakteurInnen zurückgeführt werden.

3.2 Vorbemerkungen zur Stichprobe der FLEX-Evaluation 2009/2010

Wie bereits kurz erwähnt, unterscheidet sich die Stichprobe der aktuellen Studie von jener aus dem Schuljahr 2006/2007. Die Grundgesamtheit ergibt sich aus der Personengruppe aller in FLEX beschäftigten GrundschulpädagogInnen respektive FLEX-KlassenlehrerInnen und den FörderpädagogInnen. Es kommt demnach erneut zu einer gezielten Differenzierung nach den Funktionen, welche die betreffenden PädagogInnen in FLEX ausfüllen, wobei wir uns im Interesse der möglichst geringen Belastung des Systems auf zwei von ursprünglich vier Funktions- bzw. Professionsgruppen fokussiert haben. Trotzdem die Vollerhebung mit einem zwischenzeitlichen Rücklauf von 87 % (Stand 08. Juni 2010) bereits absolut repräsentativ war, konnte der Rücklauf mittels schriftlicher und telefonischer Nachfrageaktionen auf 90,5 % angehoben werden. Dieser hohen Rücklaufquote kann entnommen werden, mit wie viel Engagement sich die PädagogInnen der FLEX an der Weiterentwicklung dieses Modells beteiligt haben. Ein erstes Ergebnis, das für sich spricht.

Neben dem bereits dargestellten Forschungsinteresse wurden als spannend auch Ergebnisse hinsichtlich der ‚Zweigleisigkeit‘ oder auch ‚Doppelunternehmen‘ der FLEX-Schulen (vgl. Geiling u. a. 2008: 189) erwartet, da es nach wie vor Schulen gibt, die ausschließlich mit dem FLEX-System arbeiten, sowie Schulen, die weiterhin reguläre Eingangsklassen führen. Im Schuljahr 2008/2009 gab es insgesamt 77 Schulen, die nur mit FLEX-Klassen arbeiteten (vgl. Siemens 2009), im Jahr 2009/2010 waren es mit 87 zehn Schulen mehr (vgl. Liebers 2010). In der Vorgängerstudie konnte dieses ‚Doppelunternehmen‘ als Konkurrenzunternehmen zweier Systeme mit differenten Zielstellungen und Auswirkungen für die pädagogische Arbeit identifiziert werden, durch das versteckte Selektionen ermöglicht wurden (vgl. Geiling u. a. 2008: 189). Gleichsam schafft das ‚Doppelunternehmen‘ aber auch eine Angebotssituation für Eltern, Kinder und Lehrpersonen. Die Situierung der AkteurInnen innerhalb ‚reiner‘ FLEX-Schulen oder innerhalb so genannter ‚Doppelunternehmen‘ spielte bisher eine besondere Rolle

3.3 Detaillierte Beschreibung des Erhebungsinstruments

Beide Versionen des Fragebogens (jeweils für die Professionen / Berufsgruppen der GrundschulpädagogInnen und der FörderpädagogInnen in FLEX) folgen inhaltlich dem gleichen logischen Grundaufbau. Sie sind jeweils aus sechs *thematischen Blöcken (A bis F)* aufgebaut, welche Fragensets unterschiedlichen Umfangs (der Fragebogen für die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen beläuft sich auf sechs Seiten, der für die in FLEX tätigen Grundschulpäda-

gogInnen auf sieben, exklusive des einseitigen Anschreibens) und professionsbezogener, unterschiedlicher Akzentuierung enthalten. Die thematischen Blöcke sind im Folgenden detailliert dargestellt. Sie beinhalten in unterschiedlicher Anordnung bzw. Art und Weise Fragen und Fragensets zu den forschungsleitenden zentralen Fragestellungen.

Block A:	Angaben zur Person sowie zur allgemeinen Qualifikation für das Arbeiten in bzw. mit FLEX
Block B:	Rahmenbedingungen für das Arbeiten in FLEX an der jeweiligen Schule
Block C:	Arbeitsorganisation in FLEX, (Weiter-)Entwicklung von FLEX, Fragen zur Unterrichtspraxis
Block D:	Erlebte Wirkungen von FLEX auf die Alltagspraxis, Kooperation zwischen den in FLEX tätigen Professionsgruppen
Block E:	Berufliche Zufriedenheit und ‚beliefs‘ der in FLEX tätigen Professionellen
Block F:	Anregungen und Kritik

Jeder einzelne der sechs thematischen Blöcke wird jeweils mit kurzen einleitenden Worten zum folgenden Abschnitt überschrieben, sodass sich die Befragten auf die unterschiedlichen inhaltlichen Akzentuierungen einstellen können. Dies gewährleistet sowohl, dass die Befragten über den inhaltlichen Schwerpunkt des neuen Abschnitts informiert werden, als auch, dass sie zur weiteren Beantwortung der Fragensets motiviert werden. Von besonderer Bedeutung ist es zudem, den Befragten Wertschätzung für ihr Arbeiten in FLEX sowie das Interesse des Forscherteams an ihrem Wissen als exklusives ExpertInnenwissen zu signalisieren (vgl. Meuser/Nagel 1991). Auch dafür wurden die die jeweiligen thematischen Blöcke einleitenden Worte genutzt.

Mit Block A können die in FLEX vorhandenen personalen Ressourcen genauer beschrieben werden. Unter Block B werden aktuelle Kontextvariablen erfasst, die auch die Begleitbedingungen (z.B. Fortbildung) betreffen. Die Items des Bereiches C bilden entsprechend der Zielstellung der Evaluation den Kernbereich der Befragung, der als eng korrelierend mit Fragen des Professionsverständnisses der Lehrkräfte (D und E) konzeptualisiert wird.

Angelehnt an fachübergreifende Merkmale von Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2004, 2006; Meyer 2004; ISB Bayern 2005, ref. in Helmke/Schrader 2006) wird guter Unterricht durch folgende Merkmalsbestimmungen konzeptualisiert:

- Der Unterricht wird durch ein offenes (inklusives) lernförderliches Arbeitsklima bestimmt.
- Der Unterricht zeichnet sich durch eine effiziente Klassenführung aus.
- So genannte „neue Medien“ (Computer, Laptop, DVDs etc.) werden zur Gestaltung des Unterrichts und der Lernprozesse genutzt.
- Der Unterricht zeichnet sich durch Klarheit und Strukturiertheit aus.
- Der Unterricht ist, bezogen auf die SchülerInnen, ressourcen- und kompetenzorientiert.
- Im Unterricht wird mit vielfältigen Materialien gearbeitet.
- Die Kinder entwickeln im Unterricht ein hohes Aktivitätsniveau.
- Die Kooperation zwischen den Kindern wird im Unterricht gefördert.
- Individuelle Lernwege sind bei unterschiedlichen Aufgabenniveaus möglich.
- Es kommt zu einer individuellen fachlichen Lernunterstützung.
- Der Unterricht wird durch die Anpassungsfähigkeit der Lehrperson mitbestimmt (Adaptivitätskompetenz).
- Der Unterricht lässt Platz für eine gemeinsame Kommunikation und Reflexion des Arbeitens (z.B. durch Kreisgespräche o. ä.).
- Es kommt zur Mitbestimmung der Lernziele durch die SchülerInnen.
- Der Unterricht ist durch inhaltliche und methodische Offenheit gekennzeichnet.

- Üben und Wiederholen des Lernstoffes stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.
- Der Unterricht ermöglicht unterschiedliche Lerntempi der SchülerInnen.
- Die SchülerInnen werden für ihr Arbeiten auf vielfältige Weise motiviert.
- Lernziele und Erwartungen werden den SchülerInnen gegenüber klar formuliert.
- Lernformen im Unterricht werden je nach Lerngegenstand und Situation variiert.
- Im Unterricht wird auf einen Alltagsbezug geachtet.
- Die Selbstständigkeit der SchülerInnen steht im Mittelpunkt des Unterrichts.
- Der Unterricht zeichnet sich durch die Vermittlung von Problemlösestrategien aus.
- Innerhalb des Unterrichts kommt es zu einer Verstehens- und Problemorientierung.
- Im Unterricht kommt es zur Unterstützung durch weitere Fachkräfte (FörderpädagogInnen, pädagogische MitarbeiterInnen)
- Die individuelle Förderung der SchülerInnen findet nach Möglichkeit im Unterricht statt.

Dieser ‚Merkmalskatalog‘ wurde von uns im Rahmen der Konzeption der Fragensets zur Unterrichtsqualität berücksichtigt und durch weitere Aspekte von Unterrichtsqualität aus einer inklusiven Perspektive, gestützt durch den Index für Inklusion (vgl. Boban/Hinz 2003), erweitert bzw. modifiziert.

Im Bereich der Forschungen zu Kompetenzen von LehrerInnen wird in aktuellen Diskursen die Relevanz der ‚persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen‘ – so genannter ‚beliefs‘ – betont (z.B. Baumert/Kunter 2006: 496ff.). Unter ‚belief‘ (im Instrument durch Block E erfasst) wird eine biographisch erworbene Wertorientierung bzw. Überzeugung verstanden, die sich in spezifischen Deutungsmustern zeigt. Zwar weisen ‚beliefs‘ eine hohe Stabilität aus, sie gelten aber nicht als prinzipiell unveränderbar. Die Befragung aus dem Schuljahr 2006/2007 zeigte ihrerseits, dass nur bei einem Drittel der Befragten die ‚beliefs‘ mit bedeutsamen Zielstellungen der FLEX (z.B. Orientierung auf ein Lernen in heterogenen Lerngruppen, kompensatorische Zielstellung von FLEX) passfähig waren.

Der überwiegende Teil der Fragen beider professionsspezifisch akzentuierter Fragebögen richtet sich an beide Professionen; konkret sind 24 Fragen in beiden Fragebögen identisch (zu entnehmen der folgenden Tabelle 7). Für den Fragebogen, der sich an die in FLEX tätigen GrundschulpädagogInnen richtet, ergibt dies einen Anteil von 57,14 % an professionsidentischen Fragen (24 von 42 Fragen). Für den Fragebogen, der sich an die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen richtet, ergibt dies indes einen Anteil von 64,86 % an professionsidentischen Fragen (24 von 37 Fragen). Eine derartige Verteilung identischer Fragen spielt vor allem für die Vergleichbarkeit der Daten zwischen beiden befragten Professionsgruppen und eine ‚Spiegelung‘ der Wahrnehmungen der AkteurInnen eine gesonderte Rolle.

Tabelle 7: Übersicht identischer Fragen in der professionsspezifischen Fragebögen

Ausformulierte Fragen aus den Instrumenten (Originalformulierungen)		Nummer der Frage (KL/FÖ)	Block (KL/FÖ)
1	<i>Wie lange sind Sie im Schuldienst tätig?</i>	1/1	A/A
2	<i>Seit wann arbeiten Sie in FLEX?</i>	2/2	A/A
3	<i>Fühlen Sie sich für die allgemeine Arbeit in FLEX qualifiziert?</i>	5/6	A/A
4	<i>Fühlen Sie sich ausreichend für folgende Teilbereiche der Arbeit in FLEX qualifiziert? Bitte schätzen Sie ein.</i>	9/7	A/A
5	<i>Sehen Sie für die FLEX-Grundschullehrkräfte einen besonderen / weiteren Qualifizierungsbedarf?</i>	10/8	A/A
6	<i>Sehen Sie für die FörderpädagogInnen in FLEX einen weiteren Qualifizierungsbedarf?</i>	11/9	A/A
7	<i>Wie sieht für Sie die günstigste Variante der Gestaltung im Schuleingangsbereich aus?</i>	14/17	B/B
8	<i>FLEX soll allen Kindern einen erfolgreichen Schulstart ermöglichen. Sind Sie der Meinung, dass dies mithilfe von FLEX möglich ist?</i>	15/18	B/B
9	<i>Gibt es aus Ihrer Perspektive SchülerInnengruppen, für die FLEX weniger geeignet ist?</i>	16/19	B/B
10	<i>Inwieweit sind Ihrer Meinung nach die Lehr- und Lernmaterialien an Ihrer Schule für FLEX ausreichend?</i>	20/15	B
11	<i>„Die FLEX-Handbücher stellen für mich ein wichtiges Unterstützungsmaterial dar.“</i>	29/24	C/C
12	<i>„Ich bin der Meinung, die FLEX-Handbücher sollten überarbeitet werden.“</i>	30/25	C/C

13	<i>Benötigen Sie neben den Handbüchern weiteres / ergänzendes Unterstützungsmaterial?</i>	31/26	C/C
14	<i>Sind Sie der Meinung, dass FLEX sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung mindern kann?</i>	32/27	D/D
15	<i>Eine Unterstützung durch FörderpädagogInnen nehme ich in Anspruch, wenn ...</i>	33/28	D/D
16	<i>Wir möchten Sie nun bitten, die folgenden Aussagen zur Praxis der FdL aus Ihrer Sicht einzuschätzen.</i>	34/29	D/D
17	<i>Wie unterstützen Sie an Ihrer Schule Kinder mit (A) situativen Schwierigkeiten, (B) unter FdL bzw. (C) schneller lernende Kinder?</i>	35/30	D/D
18	<i>Wo sehen Sie persönlich die Schwerpunkte Ihrer Arbeit in FLEX? Wählen Sie fünf Schwerpunkte, die für Sie am bedeutsamsten sind.</i>	36/31	D/D
19	<i>Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen zum gemeinsamen Arbeiten in FLEX an Ihrer Schule ein.</i>	37/32	D/D
20	<i>Bitte schätzen Sie ein, inwieweit die folgenden Aussagen zu Ihrer beruflichen Zufriedenheit zutreffen.</i>	38/33	E/E
21	<i>Bitte schätzen Sie die nun folgenden Thesen / Argumente aus Ihrer persönlichen Sicht ein.</i>	39/34	E/E
22	<i>Würden Sie persönlich KollegInnen anderer Bundesländer FLEX zur Nachahmung empfehlen?</i>	40/35	F/F
23	<i>Inwiefern sind Sie insgesamt mit Ihrer beruflichen Situation in FLEX zufrieden?</i>	41/36	F
24	<i>Würden künftige Online-Befragungen im Internet für Sie eine Erleichterung darstellen?</i>	42/37	F

Andererseits ist ein Teil der in den beiden Fragebogenversionen enthaltenen Fragen jeweils nur in einem der professionsspezifischen Bögen zu finden. Dies ist sowohl der Reduktion der Komplexität und Länge der Bögen sowie einer besseren Übersichtlichkeit als auch dem forschungsinteressegeleiteten Aufbau des Instruments gedient. Fragen, die sich speziell auf eine Professionsgruppe beziehen, sind logischerweise nur an die Befragten der jeweils betreffenden Profession gerichtet, da natürlich nur die jeweils im Professionsfeld handelnden AkteurInnen zu ihrer Alltagspraxis befragt werden können. Derartige Spezifika wurden bei der Auswertung der Daten, beispielsweise im Zuge weiterer Faktoren vergleichender Analysen, berücksichtigt und entsprechend gehandhabt.

Alle in den beiden Fragebogenversionen auftauchenden Fragen sind in denselben thematischen Blöcken enthalten. Dies ist sowohl durch das Design des Instruments als auch durch den strategischen Einsatz der Fragen (mitunter in Kombination mit anderen Fragen respektive Fragensets) im jeweiligen Fragebogen mitbestimmt und soll ebenso eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Daten gewährleisten. (Die Verteilung der professionsidentischen Fragen auf die konkreten thematischen Blöcke des Instruments ist ebenfalls Tabelle 7 zu entnehmen.)

Die Fragensets der thematischen Blöcke enthalten stets eine Mischung aus geschlossenen und offenen Fragen, wobei der Anteil geschlossener Fragen innerhalb dieser quantitativen Studie deutlich überwiegt. Durch die Verwendung offener und geschlossener Fragen werden dementsprechend auch verschiedene Arten der Datenauswertung genutzt. Hierzu wurde jedoch bereits ausgeführt, dass der Großteil der offenen Fragen zu quantitativen Daten umcodiert wurde: Da die Auswertung der Daten, die mittels offener Fragen gewonnen werden, im Vergleich zur Auswertung der geschlossenen Fragen bzw. Fragensets erheblich aufwendiger ist (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008: 47f.) und eine Vergleichbarkeit der Daten mitunter mindern oder zumindest erschweren kann, wurden die meisten offenen Fragen vor der computergestützten Datenerfassung einer Kategorisierung unterzogen. Somit konnten aus den komplexen Antworten auf die offen strukturierten Fragen wiederum einzelne konkrete Items gewonnen werden, die eine hohe Vergleichbarkeit der Daten sowie ein effektives Arbeiten mit den Datensätzen ermöglichen. Nur bestimmte Fragen wurden für eine qualitative Analyse ausgewählt.

Die geschlossenen Fragen sind häufig im Rating-Verfahren konzipiert, das heißt die Befragten antworten auf einer vierstufigen Rating-Skala mit Ausprägungen wie z.B. „voll und ganz“ – „überwiegend“ – „eher nicht“ – „gar nicht“. Die Items, also die von den Befragten einzuschätzenden Aussagen, sind bei Fragen dieses Formats je in gleicher Richtung gepolt. Ein solches Vorgehen ist zweckdienlich, um den Aufwand für die Bearbeitung des Instruments durch die Befragten so gering wie möglich zu halten und deren Motivation zur Bearbeitung aufrechtzuerhalten. Eine wechselnd gepolte Ausrichtung könnte derweil als Barriere wirken.

Der Fragebogen für beide Professionen enthält einen für quantitative respektive quantitativ dominierende Evaluationen relativ hohen Anteil offener Fragen, welche den Befragten in unterschiedlicher Dimension Raum für eigene Formulierungen bieten. Ausgehend von den Erfahrungen der Evaluation zu den Wirkungen förderdiagnostischer Begleitung in FLEX und den systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen (Geiling u. a. 2007, 2008) konnte an die positive Wirkung des Einsatzes offener Fragen angeknüpft werden. Es wurde bereits hervorgehoben, dass trotz des immensen Umfangs der im Schuljahr 2006/2007 realisierten Befragung eine erstaunlich hohe Rücklaufquote von 87 % erreicht werden konnte. Dass sich die im Fragebogen enthaltenen offenen Fragen positiv auf die Motivation der Befragten zur Beantwortung aller Fragen des Fragebogens ausgewirkt haben, konnte aufgrund des hohen Rücklaufs angenommen werden. Dies knüpft ferner an die Tradition des gezielten Einsatzes und Erkenntnisse zu den Effekten offener Fragen an (vgl. dazu beispielsweise Dohrenwend/Richardson 1964) und floss in die Überlegungen zur Konzeption der aktuellen Forschung mit ein.

Für unsere Fragebögen haben wir sowohl rein geschlossene als auch rein offene sowie kombiniert offene Fragen verwendet. Mit letzterem meinen wir Fragen, bei denen ein Teil geschlossen und ein Teil rein offen konzipiert ist. Der kombinierte Einsatz der verschiedenen Fragentypen ergibt für das Instrument eine eigene Dynamik; sie ist dem Forschungsinteresse folgend logisch, strukturiert die Fragebögen und sollte ferner einer ‚Ermüdung‘ der Befrag-

ten entgegensteuern. Zudem verfügt ein Großteil der geschlossenen Fragen über die Option, eine weitere Antwortmöglichkeit hinzuzufügen. Diese Möglichkeit wurde von den befragten AkteurlInnen wechselhaft in Anspruch genommen und ist nicht in die Kategorie kombiniert offener Fragen mit aufgenommen worden. Der nachfolgenden Tabelle 8 sind Beispiele für je einen der verschiedenen Fragentypen zu entnehmen.

Durch den gezielten Einsatz offener bzw. kombiniert offener Fragen, welche von kurzen Aufführungen z.B. von Motiven des Handelns bis hin zu umfangreichen freien Äußerungen zur Gesamtsituation ihres Arbeitens und Erlebens reichen, ergibt sich eine unterschiedliche Verteilung dieser Fragentypen auf die professionsspezifischen Fragebögen. So enthält der Fragebogen für die FörderpädagogInnen in FLEX einen Gesamtanteil von 37,83 % offener und kombiniert offener Fragen. Bei dem Fragebogen für die in FLEX tätigen GrundschulpädagogInnen sind wiederum 35,71 % offener respektive kombiniert offener Fragen zum Einsatz gekommen. Die genauen numerischen und prozentualen Verteilungen der beiden Fragentypen sind unten stehender Tabelle 9 zu entnehmen. Dabei sind stets zuerst die Angaben für den Fragebogen der GrundschulpädagogInnen (GS) gefolgt von denen des Fragebogens für die FörderpädagogInnen (FÖ) gemacht.

Tabelle 8: Übersicht der verschiedenen genutzten Fragentypen im Instrument

Beispiel einer geschlossenen Frage	<p><i>Sind die räumlichen Gegebenheiten für FLEX an Ihrer Schule im Moment ausreichend?</i></p> <p>voll und ganz überwiegend eher nicht gar nicht</p>
Beispiel einer geschlossenen Frage mit Erweiterungsoption	<p><i>Inwieweit sind Ihrer Meinung nach die Lehr- und Lernmaterialien an dieser Schule ausreichend, um Ihre Aufgaben in FLEX zu erfüllen? (1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4</p> <p>Schulbücher</p> <p>Kassetten, CDs oder DVDs, Lernsoftware</p> <p>Diagnostische Materialien</p> <p>Sonstige Materialien (bitte notieren):</p> <p>_____</p>
Beispiel einer offenen Frage	<p><i>Wie lange sind Sie im Schuldienst tätig?</i> _____</p> <p>Jahre</p>
Beispiel einer kombiniert offenen Frage	<p><i>Haben Sie weitere pädagogische Abschlüsse?</i></p> <p>ja nein</p> <p>Wenn ja, welche?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>

Tabelle 9: *Numerischer und prozentualer Anteil offener und kombiniert offener Fragen bezogen auf den jeweils professionsspezifischen Fragebogen (GS / FÖ)*

Anzahl rein offener Fragen	Anzahl kombinierter Fragen	Gesamtanzahl offener und kombiniert offener
9 / 6	6 / 8	15 / 14
Prozentanteil rein offener Fragen	Prozentanteil kombinierter Fragen	Prozentanteil offener und kombiniert offener insgesamt
21,42 % / 16,21 %	14,28 % / 21,62 %	35,71 % / 37,83 %

Die Antworten der Befragten weisen in der Regel ein gebundenes, dichotomes oder mehrkategorielles Format auf. Wie bereits erwähnt, treten jedoch auch offene Antwortformate auf, die meisten Fragen sind hingegen im Rating-Verfahren konzipiert und geben den Befragten Antworten auf einer mehrstufigen Rating-Skala vor. Weitere Details können den Fragebögen entnommen werden (diese befinden sich ebenfalls im Anhang).

3.4 Methoden der Datenverarbeitung

Da unsere Forschung im quantitativen Design angelegt ist, spielten bei der Verarbeitung der gesammelten Daten primär Methoden der quantitativen Forschungsmethodik eine Rolle. Die durch die Fragebögen erhobenen Daten wurden (bis auf die offen formulierten und nicht durch Kategorisierung in quantitative Formate umcodierten Fragen) durch die aktuelle Version des Statistik-Programmpakets SPSS für Windows (Version 17.0) ausgewertet und interpretiert. Dabei erfolgte die Auswertung der gewonnenen Daten im Wesentlichen in drei Arbeitsschritten:

- Zunächst erfolgte eine grundlegende Beschreibung der Daten der KlassenlehrerInnen und FörderpädagogInnen auf deskriptivem Niveau,
- danach wurden mögliche Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den Angaben der beiden befragten Professionsgruppen sowie Unterschiede und Zusammenhänge innerhalb der einzelnen Professionsgruppen zu beschreiben versucht und
- über Faktorenanalysen geprüft, ob sich auf Basis der erhobenen Daten und deren Ausprägungen Typen innerhalb der Analyse der erhobenen Daten beobachten lassen, welche für detaillierte Beschreibungen sinnvoll sein könnten.

Bei der Beschreibung auf deskriptivem Niveau erfolgten Auswertungen über Häufigkeitsauszählungen, Kreuztabellen und Mittelwertvergleiche. Die unterschiedlichen Fragetypen (gebunden, dichotom oder mehrkategoriel) wurden entsprechend ihres Datenniveaus mit den dazugehörigen Verfahren ausgewertet. Zentrale Tendenzen wurden mithilfe von Mittelwertsangaben beschrieben.

Generell lässt sich sagen, dass Zusammenhänge und Unterschiede nicht unmittelbar den direkt gemessenen Urteilen und Einschätzungen der Lehrkräfte entnommen wurden. Vielmehr beruhte die Analyse entsprechender Unterschiede und Zusammenhänge während der Auswertung auf im Prozess der Datenanalyse generierten Variablen. Ein solcher Konstruktionsvorgang hat eine adäquate, inhaltlich sinnvolle, statistisch korrekte und effektive Zusammenfassung

menfassung der einzelnen Items ermöglicht und das Überprüfen von vermuteten Zusammenhängen möglich gemacht.

4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Gesamtstichprobe der aktuellen Studie unterscheidet sich von jener aus dem Schuljahr 2006/2007 in einem reduzierten Adressatenkreis, aus dem sich die Stichprobe speist. Die Grundgesamtheit ergibt sich aus der Personengruppe aller in FLEX beschäftigten GrundschulpädagogInnen und FörderpädagogInnen. Demnach wurde, wie bereits dargestellt, erneut eine zielgerichtete Differenzierung nach den Funktionen der PädagogInnen in FLEX vorgenommen. Wir haben uns somit auf zwei von ursprünglich vier Funktions- bzw. Professionsgruppen konzentriert. Die KlassenlehrerInnen haben sich bei unserer letzten Erhebung (2006/2007) als besonders systemsensibel erwiesen, deshalb wurde die Aufmerksamkeit auf diese Teilpopulation der GrundschulpädagogInnen fokussiert. Ferner bilden die FLEX-KlassenlehrerInnen und die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen das FLEX-Team, welches als wichtige personelle Ressource innerhalb der pädagogischen Prozesse eine zentrale Rolle spielt.

Mit dem Rücklauf der Fragebögen sind wir sehr zufrieden: Mittels schriftlicher und telefonischer Nachfrageaktionen konnte der Rücklauf auf 90,5 % angehoben werden (wie bereits erläutert, bezieht sich der Rücklauf auf das Verhältnis der Schulen, die uns Fragebögen zurückgeschickt haben). Die beachtliche Rücklaufquote zeigt auf, dass die in der FLEX-Brandenburg arbeitenden PädagogInnen mit regem Interesse an der Befragung zu ihrer Alltagspraxis teilgenommen und damit die Weiterentwicklung der FLEX-Brandenburg durch beispielsweise externe Evaluationen des Systems zu unterstützen versucht haben. Der von uns erzielte hohe Rücklauf ist in diesem Zusammenhang als Leistung der AkteurInnen der FLEX zu würdigen.

Tabelle 10: Unterteilung der Gesamtstichprobe nach Professionen

Profession der befragten AkteurlInnen	Teilnahme an der Befragung	Anteil an der Stichprobe
GrundschulpädagogInnen	336	66,4 %
FörderpädagogInnen	170	33,6 %
Gesamt (N)	506	100,0 %

Teilgenommen haben an der Umfrage des laufenden Schuljahres 2009/2010 insgesamt 506 Grundschul- und FörderpädagogInnen (N = 506) der brandenburgischen FLEX-Schulen. Mit 66,4 % stellen die 336 GrundschulpädagogInnen mit etwa zwei Drittel gegenüber den 170 FörderpädagogInnen (33,6 %) die Mehrheit dar.

Festhalten am ‚Doppelunternehmen‘ FLEX

Vor der weiteren Beschreibung der Stichprobe gilt es erneut auf den Fakt zu verweisen, dass die FLEX-Brandenburg nach wie vor ein ‚Doppelunternehmen‘ der FLEX-Schulen darstellt. Nach wie vor gibt es Schulen, die ausschließlich mit dem FLEX-System arbeiten (im Schuljahr 2008/2009 gab es 77 Schulen, die nur mit FLEX-Klassen arbeiteten, während es im Vorjahr noch 55 Schulen waren; vgl. Siemens 2009, Liebers 2010), sowie Schulen, die weiterhin reguläre Eingangsklassen führen. Dieses ‚Doppelunternehmen‘ als ‚Konkurrenzunternehmen‘ zweier Systeme mit differenten Zielstellungen hat – so wurde es bereits angemerkt – spezifische Auswirkungen für die pädagogische Arbeit in der FLEX. Dies muss angemerkt werden, auch wenn das ‚Doppelunternehmen‘ der FLEX eine Angebotssituation für Eltern, Kinder und Lehrpersonen darstellt. Da wir auf Grund des Untersuchungsdesigns (anonyme Befragung der KlassenlehrerInnen) schulbezogene Daten nicht generieren konnten, stützt sich die folgende Übersicht (Abbildung 4) auf Daten aus der Landesstatistik (vgl. Siemens 2009), die zum Zeitpunkt der Datenanalysen allerdings nur für das Vorjahr der Untersuchung zur Verfügung standen.

Darüber hinaus zeigt Tabelle 11, inwieweit die Systembedingung ‚reine‘ FLEX vs. ‚Doppelunternehmen‘ auf die Gesamtheit der befragten FLEX-Klassenlehrerinnen zutrifft. Zum Zeitpunkt unserer aktuellen Erhebung (hier gilt es zu beachten, dass sich die Zahlen der FLEX-Schulen verändert haben) haben 40,2 % der GrundschulpädagogInnen angegeben, an einer Schule zu arbeiten, an der es neben FLEX-Klassen auch Klassen ohne FLEX gibt.

Abbildung 4: Veränderung des ‚Doppelunternehmens‘ der FLEX-Brandenburg

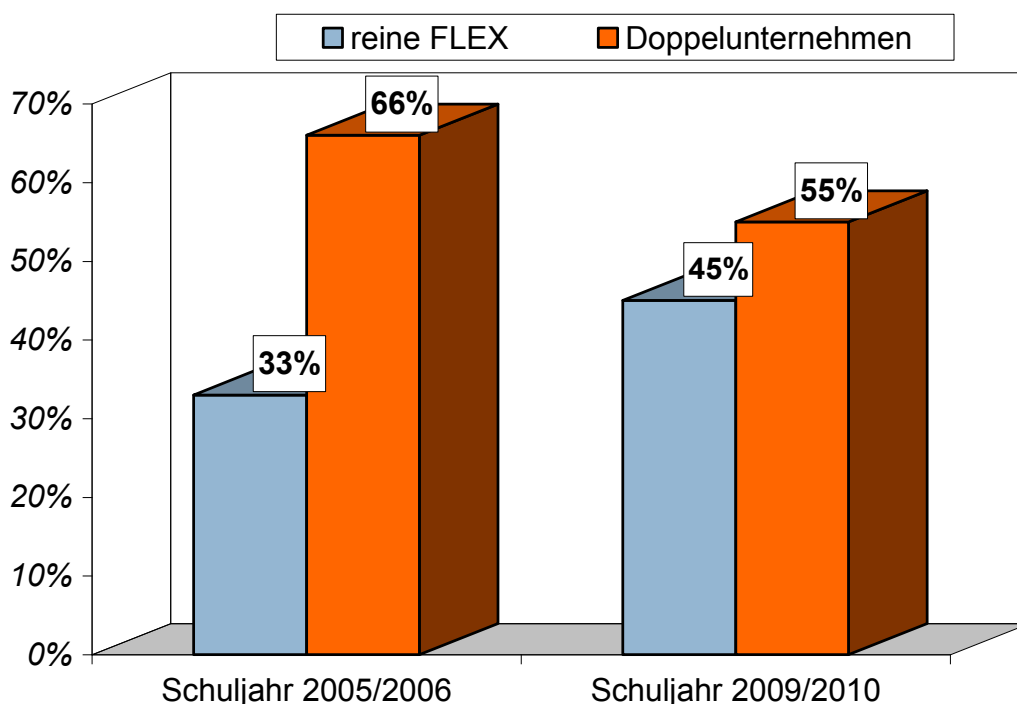


Tabelle 11: *Systembedingung der FLEX-KlassenlehrerInnen (,reine' FLEX vs. ,Doppelunternehmen')*

Frage: Gibt es an Ihrer Schule momentan auch Eingangsklassen ohne FLEX?	Häufigkeit	Gültige Prozentwerte
Ja	134	40,2
Nein	199	59,8
Gesamt (N)	333	100,0

Ausgehend von der Statistik kann beschrieben werden, dass mittlerweile 59,8 % der GrundschulpädagogInnen der FLEX an Schulen arbeiten, an denen es keine weiteren Eingangsklassen ohne FLEX gibt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die negativen Effekte eines ,Konkurrenzunternehmens' im Schuleingangsbereich für diese AkteurInnen nicht vorhanden sind, was zum positiven Erleben der eigenen Praxis und zur besseren Identifikation mit den Zielsetzungen der FLEX und damit zu einem erleichterten Aneignen eines inklusiven pädagogischen Habitus beitragen könnte. Diese erfasste Systemveränderung kann als positiv bezeichnet und als erster wichtiger Befund hervorgehoben werden, da diese Entwicklung der FLEX unmittelbar an unsere Empfehlungen anknüpft, welche sich aus der Datenanalyse der FLEX-Evaluation 2006/2007 ergeben haben.

Aktuelle Altersstruktur der AkteurInnen – Angaben zur Dienstdauer im Vergleich

Der folgenden Tabelle 12 ist zu entnehmen, dass mit 49,1 % die Mehrheit der Befragten seit 21 bis 30 Jahren im Schuldienst tätig ist. Dieser Gruppe entgegen steht die Minorität der Befragten, welche mehr als 40 Jahre im Schuldienst tätig sind (0,4 %). Verglichen mit den Daten der Erhebung des Schuljahres 2006/2007 zeigt sich in der ebenfalls nachstehenden Tabelle 13 ferner, dass nicht nur die FLEX-Brandenburg, sondern auch die in ihr aktiven Professionellen älter geworden sind.

Tabelle 12: *Aktuelle Altersstruktur der AkteurInnen in FLEX*

Dienstdauer der Befragten im Schuljahr 2009/2010	Häufigkeit	Gültige Prozentwerte
1-10 Jahre	21	4,2 %
11-20 Jahre	68	13,7 %
21-30 Jahre	244	49,1 %
31-40 Jahre	162	32,6 %
mehr als 40 Jahre	2	,4 %
Gesamt (N)	497	100,0 %

Tabelle 13: *Die Altersstruktur der AkteurInnen in FLEX im Vergleich*

Schuljahr 2006/2007		Schuljahr 2009/2010	
Dienstdauer der Befragten	Gültige Prozentwerte	Dienstdauer der Befragten	Gültige Prozentwerte
Weniger als 21 Jahre	26 %	Weniger als 21 Jahre	17,9 %
21 bis 30 Jahre	44 %	21 bis 30 Jahre	49,1 %
30 Jahre und länger	30 %	30 Jahre und länger	33,0 %
Gesamt (N)	100,0 %	Gesamt	100,0 %

Daran geknüpft sind – in Abhängigkeit von der Dienstdauer in der FLEX – von nicht ungefäh-
 rer Bedeutung Fragen von sich einstellenden Routinen und eines gewissen Technologiewis-
 sens der handelnden AkteurInnen und den Auswirkungen auf deren Praxiserleben sowie die
 Bearbeitung von Problemlagen. Gleichwohl bleibt das Technologiedefizit der pädagogischen
 Profession in seinem Wesen erhalten (vgl. Luhmann/Schorr 1982). Jedoch können gerade
 Routinen bezüglich des Agierens im System FLEX – wie im Allgemeinen auch – den Vorteil
 des bewussten Durchdringens des Systems und seiner ‚Grenzen‘ mit sich bringen (vgl.
 Amann 1996). Auswirkungen auf die Zufriedenheit der AkteurInnen sind zudem ebenso mög-
 lich.

Bezüglich des Arbeitens der Befragten in der FLEX ergeben sich die folgenden Häufigkei-
 ten: mit 28,7 % arbeiten etwas weniger als ein Drittel der Befragten 3 Jahre und weniger mit
 FLEX (N = 144). Derweil haben 35,5 % der Befragten angegeben, bereits seit 4 bis 6 Jahren
 in FLEX aktiv zu sein (N = 178). Diese Gruppe stellt damit die Mehrheit dar und wird gefolgt
 von derjenigen, welche 7 bis 9 Jahre in FLEX arbeiten (31,5 %) und damit auf die meiste Er-
 fahrung zurückgreifen können. Eine kleine Gruppe von 22 Befragten (entspricht 4,3 %) gab
 an, 10 Jahre und länger in FLEX zu arbeiten. Im Zuge unserer Datenanalysen ergaben sich
 keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen der Dienstzeit und anderen Variablen bzw.
 Fragestellungen. In diesem Sinne können Angaben zur Altersstruktur der FLEX-AkteurInnen
 zunächst nur im Lichte sich einstellender Routinen etc. interpretiert werden.

Dauer des Arbeitens mit FLEX bezogen auf die Schulen sowie Anzahl der Klassen innerhalb der flexiblen Schuleingangsphase

In Bezug auf die Frage, seit wann die Schule der derzeitigen Tätigkeit mit FLEX arbeite, ha-
 ben ferner 44,9 % angegeben, dass ihre Schule seit 7 bis 9 Jahren mit FLEX arbeite. 31,3 %
 gaben zudem an, ihre Schule arbeite seit 4 bis 6 Jahren mit FLEX, 19,2 % seit 1 bis 3 Jahren
 und mit 4,6 % gab der geringste Teil der Befragten an, ihre Schule arbeite seit 10 Jahren und
 länger als FLEX-Schule. In der Regel arbeiten die befragten GrundschulpädagogInnen an
 Schulen, die zwei Klassen innerhalb der flexiblen Schuleingangsphase eingerichtet haben
 (53,5 %). Nur 2,4 % arbeiten derweil an Schulen mit nur einer FLEX-Klasse, 16 % der Be-
 fragten an einer Schule mit drei FLEX-Klassen, 21,1 % mit vier und wiederum 6,9 % mit
 mehr als vier Klassen.

Während die Variable der Dienstdauer der PädagogInnen innerhalb der FLEX im Jahr
 2006/2007 in signifikantem Zusammenhang mit der Einschätzung des jahrgangsübergreifen-
 den Unterrichtens (JÜ) stand (hier genauer mit der Einschätzung des JÜ als positiv und ge-
 winnbringend), konnten derartige Zusammenhänge in unserer aktuellen Studie nicht nach-
 gewiesen werden. Die Einschätzungen der AkteurInnen zum JÜ zeigten sich als unabhängig
 von der Variable der FLEX-Dienstzeit. Darüber hinaus stand die FLEX-Dienstzeit ebenso wie

die allgemeine Dienstzeit der PädagogInnen in keinerlei signifikantem Zusammenhang zu anderen Variablen.

4.1.1 Personelle Ressourcen: Das FLEX-Team als wichtiges Fundament. Ausbildungen, Qualifikationen und Funktionen der AkteurInnen

Nach wie vor gehört es zu einem wichtigen Bestandteil der Ressourcendiskussion, zu betrachten, welche Berufsabschlüsse respektive Qualifikationen die AkteurInnen der FLEX-Brandenburg mit ins System einbringen, gerade da FLEX-Schulen eine erweiterte Ausstattung mit personellen Ressourcen erhalten. In diesem Zusammenhang gilt es, ebenso gezielt zu fragen, in welcher Funktion die Professionellen in FLEX eingesetzt werden.

Zu weiteren Funktionen der befragten KlassenlehrerInnen in FLEX

Von den GrundschulpädagogInnen arbeiten die Befragten, differenziert nach den Funktionen der TeilungslehrerIn, der FachmoderatorIn für FLEX und sonstiger Funktionen, neben ihrer Tätigkeit als KlassenlehrerIn mit 25 % überwiegend als TeilungslehrerIn. Dies entspricht einem Viertel aller befragten GrundschulpädagogInnen. Lediglich eine kleine Gruppe arbeitet zudem als FLEX-FachmoderatorIn oder in weiteren Tätigkeitsbereichen. Die genauen Angaben sind der nachstehenden Tabelle 14 zu entnehmen. Da bei diesem Fragenset, wie bei vielen anderen auch, Mehrfachantworten möglich waren, handelt es sich um relative Prozentwerte.

Tabelle 14: *Weitere Funktionen der FLEX-KlassenlehrerInnen*

Funktion in FLEX	Häufigkeit	Gültige Prozente
TeilungslehrerIn	83	25,0 %
FachmoderatorIn für FLEX	17	5,1 %
Sonstiges	15	4,5 %

Förderpädagogische und weitere pädagogische Ausbildungen bzw. Abschlüsse der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen

Die befragten FörderpädagogInnen gaben, wie schon zuvor in der Erhebung im Schuljahr 2006/2007 festgestellt, überwiegend an, in den förderpädagogischen Fachrichtungen der so genannten ‚weichen‘ Behinderungen (71,5 % Förderschwerpunkt Lernen, 35 % Förderschwerpunkt Sprache sowie 29,2 % Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; Mehrfachnennungen waren auch hier möglich) ausgebildet zu sein. Das Ausbildungsprofil der FörderpädagogInnen ist im Vergleich zum Zeitpunkt vor vier Jahren demnach nach wie vor als adäquat für die präventive Zielsetzung der FLEX-Brandenburg einzuschätzen (vgl. Geiling u. a. 2008: 170f.). Mit 16,1 % für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und 12,4 % für sonstige Schwerpunkte bzw. Bereiche ist nur ein geringer Teil der FörderpädagogInnen für weitere Fachbereiche qualifiziert.

Zudem ergab sich aus den ersten Analysen bezüglich der Ausbildung der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen eine besondere Konstellation: 45,5 % der befragten FörderpädagogInnen haben einen weiteren pädagogischen Abschluss, wobei konkret 66,7 % dieser Befragten als LehrerInnen für untere Klassen (LUK) respektive GrundschullehrerInnen ausgebildet

sind. Genau ein Drittel hat ferner eine Ausbildung für das Unterrichten in der Oberstufe / Sekundarstufe. Mittels dieser Angaben über zusätzliche pädagogische Ausbildungen zeichnet sich ein sehr detailliertes Bild der in FLEX-Schulen arbeitenden FörderpädagogInnen ab und eröffnet für die anstehenden Analysen neue Perspektiven über mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Subjektives Empfinden der allgemeinen Qualifikation für das Arbeiten in / mit FLEX

Dass ein Großteil der Befragten langjährige Erfahrungen in FLEX sammeln konnte (siehe Beschreibung der Stichprobe), mag sich in den Angaben zum subjektiven Empfinden der Qualifikation für das allgemeine Arbeiten in FLEX widerspiegeln. Insgesamt fühlen sich 34,3 % der Befragten voll und ganz qualifiziert, 64,6 % fühlen sich überwiegend qualifiziert. Dem entgegen steht lediglich eine kleine Gruppe von Befragten, die sich eher nicht qualifiziert fühlen (1 %). Als gar nicht für das allgemeine Arbeiten in FLEX qualifiziert fühlte sich keine/r der Befragten. Auch der Vergleich der Angaben der GrundschulpädagogInnen und der FörderpädagogInnen zeichnet ein ähnliches Bild, wie die folgende Tabelle 15 zeigt.

Tabelle 15: *Das subjektive Empfinden der allgemeinen Qualifikation für FLEX*

Frage: Fühlen Sie sich für die allgemeine Arbeit in FLEX qualifiziert?	GrundschulpädagogInnen in FLEX		FörderpädagogInnen in FLEX	
	Häufigkeit	Gültige Prozentwerte	Häufigkeit	Gültige Prozentwerte
Ja, voll und ganz	123	37,7 %	47	27,8 %
Ja, überwiegend	199	61,0 %	121	71,6 %
Nein, eher nicht	4	1,2 %	0	,0 %
Nein, gar nicht	0	,0 %	1	,6 %
Gesamt (N)	326	100,0 %	169	100,0 %

Zum subjektiven Empfinden der Qualifikation für Teilbereiche des Arbeitens in FLEX

Neben der subjektiv empfundenen allgemeinen Qualifikation für FLEX wurden die Befragten auch nach konkreten ‚Elementen‘ des FLEX-Systems bzw. nach konkreten Bereichen des Arbeiten in und mit FLEX und ihrer empfundenen Qualifikation für diese gefragt. Das dazugehörige Fragenset setzt sich aus 10 Items zusammen, die ein recht detailliertes Bild des Qualifikationserlebens zeichnen. Die Teilbereiche bzw. Aufgaben reichen dabei von „Beratung und Kooperation mit den KollegInnen“ bis hin zum Arbeiten „im jahrgangsübergreifenden Unterricht“ oder der „Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“. Listet man die erzielten Mittelwerte für die Gesamtstichprobe für die einzelnen Items entsprechend einer absteigenden Hierarchie auf, so ergibt sich ein deutliches Bild der präferierten und weniger präferierten Aufgabenbereiche. Demnach fühlen sich die Befragten am ehesten für das Arbeiten im Unterricht mit Teilklassen qualifiziert (MW = 1,5; SD = ,6). Am wenigsten qualifiziert hingegen fühlen sich die Grundschul- und Förderpädago-

gInnen für das Arbeiten mit Kindern mit Problemen im Bereich Sprache (MW = 2,5040; SD = ,79355), im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (MW = 2,3; SD = ,7) sowie für sonstige Aufgaben (MW = 2,4; SD = ,8). Mit einem Mittelwert von 1,8 (SD = ,6) befindet sich das Arbeiten im jahrgangsübergreifenden Unterricht im zweiten Drittel, aber unter den ersten fünf Aufgabenbereichen, für die sich die AkteurInnen ausreichend qualifiziert wahrnehmen. Die Kategorie „Sonstiges“ enthält u. a. spezifische Aufgaben, die den Förderbereichen geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen zugeordnet werden können. Außerdem enthält die Kategorie „Sonstiges“ das Erarbeiten von Zweijahresplänen auf Grundlage der Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg durch die PädagogInnen.

Tabelle 16: *Das subjektive Empfinden der Qualifikation für Teilbereiche des Arbeitens in / mit FLEX*

Frage: Fühlen Sie sich ausreichend für folgende Teilbereiche der Arbeit in FLEX qualifiziert?					
Teilbereich der Arbeit	N	Minimum	Maximum	Mittelwert (MW)	Standardabweichung (SD)
Arbeit im Unterricht mit Teilklassen	496	1,00	4,00	1,5040	,57206
Beratung und Kooperation mit den KollegInnen	502	1,00	4,00	1,5637	,55705
Beratung und Kooperation mit den Eltern	499	1,00	4,00	1,6393	,53599
Arbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht	496	1,00	4,00	1,8024	,55530
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Lernen	502	1,00	4,00	1,8426	,61350
Arbeit mit schneller lernenden Kindern	502	1,00	4,00	1,9801	,65326
Beratung und Kooperation mit den Kitas	490	1,00	4,00	1,9837	,69156
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung	502	1,00	4,00	2,2510	,67219
Sonstiges	15	1,00	4,00	2,4000	,82808
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Sprache	502	1,00	4,00	2,5040	,79355

Differenziert man die angegebenen Werte des subjektiven Qualifikationserlebens für die verschiedenen Teilbereiche des Arbeitens in der FLEX nach den beiden Professionen der GrundschulpädagogInnen und der FörderpädagogInnen, so ergibt sich das folgende Bild:

Die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen fühlen sich am meisten für das Arbeiten mit Kindern mit Problemen im Förderbereich Lernen qualifiziert. Dies spiegelt die Angaben der FörderpädagogInnen, zu 71,5 % für den Bereich Lernen ausgebildet zu sein, deutlich wider. Am wenigsten sehen sich die FörderpädagogInnen für Aufgaben aus dem Bereich „Sonstiges“ qualifiziert. Betrachtet man die Kontrastwerte der GrundschulpädagogInnen, so fällt auf, dass diese sich am meisten für das Unterrichten im Teilungsunterricht qualifiziert fühlen, also für das Arbeiten in kleineren, tendenziell homogenen Gruppen. Bezüglich des Arbeitens mit Kindern mit Problemen im Bereich Sprache fühlen sich die wenigsten Grundschulpäda-

gogInnen qualifiziert. Auffallend ist beim Vergleich der Mittelwerte beider Professionsgruppen, dass es professionsspezifische Bereiche einer subjektiv empfundenen Qualifikation gibt und Bereiche, für die sich beide Professionsgruppen nicht qualifiziert genug halten. So sehen sich die GrundschulpädagogInnen beispielsweise generell weniger für das Arbeiten mit Kindern mit Problemen in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie für „Sonstiges“ qualifiziert. Auch für die Unterstützung so genannter schneller lernender Kinder fühlen sie sich nicht genügend qualifiziert. Die FörderpädagogInnen schätzen ihre Qualifikation tendenziell eher für die Kinder mit Problemen in den aufgeführten Bereichen positiv ein, allerdings ist es auffallend, dass auch sie sich für Kinder mit Problemen in den Bereichen Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und Zuständigkeiten des Bereiches „Sonstiges“ verhältnismäßig weniger qualifiziert fühlen. Für schneller lernende Kinder fühlen sie sich gar weniger qualifiziert als die GrundschulpädagogInnen.

Zunächst kommen in den Angaben die unterschiedlichen Expertisen der AkteurInnen zum Ausdruck. Das entspricht der Erwartungshaltung. Zum Teil könnte durch die Verteilung aber auch das ‚klassische‘ Zuständigkeitserleben der Grundschul- und FörderpädagogInnen hineininterpretiert werden, ebenso eine hohe Präferenz für das Arbeiten in durch den Teilungsunterricht verkleinerten und verhältnismäßig homogenisierten Lerngruppen. Insgesamt sind die Differenzen zwischen den Werten für die einzelnen Arbeitsbereiche der unterschiedlichen Funktionsträger jedoch gering, sodass einerseits von einem stattfindenden Wissenstransfer durch Kooperation der GrundschulpädagogInnen und FörderpädagogInnen im Rahmen des gemeinsamen Arbeitens in FLEX ausgegangen werden kann. Andererseits kann dies als ein Aufweichen der ‚Grenzziehung‘ zwischen beiden Professionen zugunsten eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses gedeutet werden.

Tabelle 17: Das subjektive Empfinden der Qualifikation für Teilbereiche des Arbeitens in / mit FLEX nach Professionsgruppen spezifiziert

Teilbereich des Arbeitens in FLEX	GrundschulpädagogInnen		FörderpädagogInnen	
	MW	SD	MW	SD
Arbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht	1,7831	,55071	1,8415	,56415
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Sprache	2,6856	,70176	2,1429	,84262
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Lernen	2,0479	,51182	1,4345	,59579
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung	2,3563	,64515	2,0417	,67774
Arbeit mit schneller lernenden Kindern	1,9075	,62419	2,1257	,68705
Arbeit im Unterricht mit Teilungsklassen	1,4222	,52982	1,6728	,61886
Beratung und Kooperation mit den KollegInnen	1,5373	,57722	1,6168	,51175
Beratung und Kooperation mit den Eltern	1,6216	,55516	1,6747	,49503
Beratung und Kooperation mit den Kitas	1,9848	,70044	1,9814	,67520
Sonstiges	2,3333	,81650	2,4444	,88192

Selbst akkreditierter Qualifikationsbedarf

Mithilfe der Fragen, ob und wenn ja, in welchen Bereichen, die GrundschulpädagogInnen für sich und die FörderpädagogInnen einen weiteren Qualifizierungsbedarf sehen (und umgekehrt), wurde das subjektive Empfinden eines weiteren Qualifizierungsbedarfs für die Grundschul- und FörderpädagogInnen gespiegelt erfasst.

Werden die Daten getrennt für beide Professionsgruppen analysiert, so zeigt sich Folgendes: die Angaben der GrundschulpädagogInnen spiegeln die obigen Ergebnisse wider. Sie sehen zu 58,9 % (im Vergleich zu 60,7 % bezogen auf die Grundgesamtheit beider Professionen) für sich selbst einen weiteren Qualifizierungsbedarf und zu 29,6 % (im Vergleich zu 46,3 % bezogen auf die Grundgesamtheit) für die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen. Die GrundschulpädagogInnen schätzen die FörderpädagogInnen als wesentlich weniger qualifizierungsbedürftig ein, als diese dies selbst tun. So akkreditieren 75,3 % der FörderpädagogInnen sich selbst einen weiteren Qualifikationsbedarf für das Arbeiten in der flexiblen Schuleingangsphase. Die FörderpädagogInnen stehen dieser Frage und ihrer eigenen Professionsgruppe insgesamt kritischer gegenüber. Mit 64,3 % schätzen mehr als zwei Drittel der FörderpädagogInnen die GrundschulpädagogInnen als qualifizierungsbedürftig bezüglich des Arbeitens in der FLEX ein.

4.2 Komplex I: Aktuelle Rahmenbedingungen und Strukturentwicklungen als Kontextfaktoren des Arbeitens in FLEX

Einschätzung der vorhandenen Arbeitsbedingungen im Sinne räumlicher, materieller sowie personeller Ressourcen

Mit wenigen Ausnahmen ergaben unsere Datenanalysen, dass die PädagogInnen der FLEX mit den räumlichen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen, die sie zum möglichst optimalen Arbeiten in / mit FLEX benötigen, überwiegend zufrieden sind. Lediglich im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT), also im Bereich der neuen Medien (Computer, Software und audio-visuelle Medien), sowie teilweise im Bereich personeller Rahmenbedingungen (bei einer geringen Anzahl offener Nennungen spielt hier speziell das Vorhandensein von PsychologInnen, SozialpädagogInnen oder gar weiteren GrundschullehrerInnen eine Rolle) reflektieren die Befragten eine weniger zureichende Ausstattung für ihre Arbeit. Dennoch kann resümiert werden, dass die AkteurInnen der FLEX mit den ihnen gegebenen Bedingungen zufrieden sind und dass sie die Ausstattungen an ihren Schulen als positiv erleben. Dies kann als ein Grund dafür angeführt werden, dass die Einschätzungen der AkteurInnen zu den Kontextfaktoren, wie sächlicher und personeller Ausstattung, welche ein Teil äußerer Parameter sind, in keinem signifikanten Zusammenhang mit anderen Variablen stehen.

Obgleich im Rahmen der qualitativen Analysen von den befragten PädagogInnen deutlich konstatiert wurde, dass die subjektiv erlebte Dezimierung der zur Verfügung stehenden Ressourcen kontraproduktiv für ihr Arbeiten sei, muss festgestellt werden, dass die Einschätzungen der AkteurInnen im quantitativen Teil der Studie deutlich positiv ausfallen. Tabelle 18 können die Bewertungen der einzelnen Variablen entsprechend der Reihenfolge in den beiden Fragebögen mitsamt Häufigkeitsangaben und prozentualen Verteilungen entnommen werden.

Die Einschätzung der gegebenen räumlichen Bedingungen zur möglichst optimalen Umsetzung der FLEX durch die PädagogInnen (diese Frage war in beiden Versionen der Fragebogeninstrumente enthalten) fällt insgesamt eindeutig positiv aus. Mit 82,5 % ist der Großteil der Befragten der Meinung, dass die räumlichen Bedingungen ausreichend sind, um FLEX optimal umzusetzen. Dem steht eine relativ kleine Gruppe (17,5 %) überwiegend ablehnender Einschätzungen gegenüber. Weiterhin kann hervorgehoben werden, dass lediglich 0,6 % der Befragten die räumlichen Kontextbedingungen als gar nicht ausreichend einschätzten.

Tabelle 18: *Einschätzungen der räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen*

Die räumlichen / personellen / materiellen Bedingungen sind ausreichend, um FLEX optimal umzusetzen.			
Ressourcen	N	überwiegend zustimmend	überwiegend ablehnend
Räumliche	492	82,5 %	17,5 %
Personale			
... Teilungsstunden	330	68,8 %	31,2 %
... pädagogische MitarbeiterInnen	301	60,8 %	39,2 %
... FörderpädagogInnen	330	87,0 %	13,0 %
... Sonstiges (z.B. PsychologInnen)	22	27,3 %	72,7 %
Materielle			
... Schulbücher	498	96,2 %	3,8 %
... ergänzende Druckwerke	504	86,5 %	13,5 %
... CDs, DVDs, Software etc.	494	63,0 %	37,0 %
... Hilfsmittel zur Binnendifferenzierung	502	83,7 %	16,3 %
... diagnostische Materialien	489	62,2 %	37,8 %
... Neue Medien	498	61,8 %	38,2 %
... audio-visuelle Medien	495	68,5 %	31,5 %

Auch die Einschätzungen der gegebenen personellen Bedingungen zur möglichst optimalen Umsetzung der FLEX (diese Frage war nur in dem Fragebogen der GrundschullehrerInnen enthalten), bezogen auf das genügende Vorhandensein respektive Zur-Verfügung-Stehen von Unterstützung durch TeilungslehrerInnen, pädagogische MitarbeiterInnen und FörderpädagogInnen, fiel insgesamt positiv aus, wenngleich mit Einschränkungen. Da diese Frage nur im professionsspezifischen Bogen für die FLEX-KlassenlehrerInnen vorhanden war, beziehen sich die in der Tabelle enthaltenen sowie die folgenden Angaben auf das Meinungsbild der Teilstichprobe der GrundschullehrerInnen. Mit etwas mehr als zwei Drittel ist die Mehrheit der PädagogInnen mit der Anzahl an TeilungslehrerInnenstunden zufrieden. Gut ein Viertel der Befragten steht dem teilweise ablehnend gegenüber, dennoch kann diese Ressource als ausreichend wahrgenommen dargestellt werden. Die ‚Ressource‘ der pädagogischen MitarbeiterInnen wird zwar von gut 61 % der PädagogInnen als ausreichend zur Verfügung stehend empfunden, gleichwohl konstatieren ca. 39 % der PädagogInnen hier einen Mehrbedarf an Unterstützung. Mit den sonderpädagogischen Ressourcen sind die GrundschullehrerInnen der FLEX derweil zu fast 90 % und damit eindeutig zufrieden.

Die Kategorie „Sonstiges“ wurde im Fragebogen in einem offenen Fragenformat erfasst und sollte weiteren Wünschen und Bedürfnissen der AkteurInnen Platz einräumen und die Möglichkeit zur Erweiterung unseres Fokus zulassen. Insgesamt haben jedoch nur 22 GrundschulpädagogInnen weitere Anregungen für sonstige personelle Ressourcen gegeben. Diese führten u. a. TherapeutInnen und SozialarbeiterInnen ergänzend an. Trotz der sehr geringen Anzahl der ergänzenden Nennungen sollen die Ergebnisse genannt werden. Wenngleich sie für weitere Darstellungen keine Rolle spielen werden, soll das Engagement der Fachkräfte an dieser Stelle gewürdigt werden: Sechs PädagogInnen stimmten dem ausreichenden Vorhandensein sonstiger personeller Ressourcen überwiegend zu, zwei Drittel

(16) signalisierten mit einer überwiegenden Ablehnung weiteren Bedarf der genannten personellen Ressourcen.

Wie die Tabelle zeigt, sind ebenso die Einschätzungen der gegebenen materiellen Bedingungen, bezogen auf das genügende Vorhandensein und ausreichende Zur-Verfügung-Stehen der in der Tabelle angeführten Materialien, deutlich positiv ausgefallen. Diese Frage wurde wiederum nur den GrundschulpädagogInnen gestellt. Materialien, wie Schulbücher (96,2 %), ergänzende Druckwerke (86,5 %) und spezielle Hilfsmittel zur Binnendifferenzierung (83,7 %), wurden von diesen eindeutig als ausreichend verfügbar eingeschätzt. Etwas anders – aber dennoch positiv – fielen die Einschätzungen in Bezug auf audio-visuelle Medien und Software sowie Materialien zur Diagnostik aus. Die Werte positiver Zustimmung schwanken hier zwischen 61,8 % und 68,5 % und zeichnen damit trotzdem ein positives Bild der Zufriedenheit mit den gegebenen Ressourcen.

Während 87 % der GrundschulpädagogInnen angeben, dass die sonderpädagogischen Ressourcen ausreichend sind, schätzen sowohl die Grundschul- als auch die FörderpädagogInnen das Arbeiten im FLEX-Team zu 94,2 % als positiv ein. Ferner fühlen sich 93,3 % der GrundschulpädagogInnen gut von den FörderpädagogInnen unterstützt. Die sonderpädagogischen Ressourcen werden also als ausreichend empfunden und zudem als positiv und unterstützend erlebt. Dies knüpft ebenso an Befunde aus dem Jahr 2006/2007 an, nach denen das FLEX-Team insgesamt als Bereicherung für das Arbeiten in FLEX beschrieben wurde.

Einschätzung der aktuellen Praxis der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FdL)

Während 88,9 % der befragten PädagogInnen der FdL zuschreiben, sie würde dazu beitragen, dass es in der FLEX möglich sei, sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung zu mindern, wurden von uns weitere Daten zur aktuellen Praxis der FdL erhoben. Dazu wurden die Befragten gebeten, Aussagen zur Praxis der FdL auf einer Rating-Skala zu bewerten.

Die FdL, wie sie innerhalb von FLEX realisiert wird, stellt für 81,0 % der Befragten (N = 447) überwiegend eine angemessene Form der Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf dar – dieser Befund ist nicht weiter erklärungsbedürftig (hier geben die FörderpädagogInnen mit 86,3 % eine leicht positivere Einschätzung als die GrundschulpädagogInnen, welche diesem Sachverhalt zu 78,4 % überwiegend zustimmen). Dem entgegen steht derweil die Beurteilung der Wirkung der Anwesenheit von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf. Nur 25 % (N = 472) der Befragten sind diesbezüglich der Meinung, die Anwesenheit dieser Kinder würde die Leistungsentwicklung aller Kinder begünstigen (dies schätzen beide Professionsgruppen gleichermaßen so ein). Drei Viertel der Befragten sehen dies eher nicht gegeben. Positiver hingegen fällt die Bewertung der Anwesenheit dieser SchülerInnengruppe bezüglich der Begünstigung der Sozialentwicklung aller Kinder aus. Hier sehen 67,6 % der Befragten (N = 475) deutlich positive Effekte im Bereich des sozialen Lernens. Auch hier geben die FörderpädagogInnen mit 75,5 % überwiegender Zustimmung eine etwas positivere Einschätzung als die GrundschulpädagogInnen (63,8 % überwiegender Zustimmung). Die Einschätzung möglicher Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden aller Kinder unter Anwesenheit benannter SchülerInnen fällt wiederum professionsübergreifend gleich, doch ambivalent aus: 44,7 % der PädagogInnen stimmen einem positiven Einfluss auf alle Kinder zu, während dieser von 55,3 % der Befragten nicht gesehen wird.

Zur Einschätzung der FdL kann zusammenfassend gesagt werden, dass die aktuelle Praxis der FdL von den AkteurInnen als positiv eingeschätzt bzw. erlebt wird. Unterschiede zwischen den beiden Professionen des FLEX-Teams sind nur relativ geringfügig gegeben. Die AkteurInnen der FLEX-Brandenburg sprechen der FdL u. a. eine positive Wirkung hinsichtlich der Sozialentwicklung aller Kinder und der Verminderung sonderpädagogischen Förderbedarfs zu. Dabei gilt es zu betonen, dass diese Wahrnehmung aus der Binnenperspektive des Systems heraus entsteht – also aus AkteurInnenperspektive – und mit Analysen von Daten zur Leistungsentwicklung der SchülerInnen in FLEX in Korrelation gesetzt werden kann, wie es bereits zum Teil in diesem Bericht getan wurde. Die Sozialentwicklung der SchülerInnen wird gemeinhin am ehesten als gegeben gesehen, dem folgt die Förderung

des Wohlbefindens aller Kinder. Bezüglich der Leistungsförderung sind die AkteurInnen eher kritisch.

Einen starken Zusammenhang gibt es zwischen der Bewertung der Praxis der FdL und der Einschätzung des Effektes von FLEX in folgendem Maße: Je eher die befragten PädagogInnen der Praxis der FdL positiv gegenüberstehen, desto eher wird FLEX insgesamt als effektiv und wirksam erlebt und desto eher werden die Variablen der Gründe für den Erfolg von FLEX positiv eingeschätzt. Innerhalb der Variablen zur Einschätzung der aktuellen Praxis der FdL hängen am stärksten die Variable „Leistung“ und „Wohlbefinden“ – jedoch negativ – zusammen ($r = -,697$): Je weniger Leistungsbegünstigung von den AkteurInnen gesehen wird, umso weniger sehen sie auch einen Betrag zum Wohlbefinden der Kinder gegeben.

Zu weiteren Fragen dieses Komplexes zählten die Frage danach, wie a) der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht (JÜ) in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion der GrundschulpädagogInnen bewertet wird und ob es b) systemimmanente Widerspruchslagen gibt und wie sich diese auf die Alltagspraxis der AkteurInnen auswirken können. Bezüglich der funktionsabhängigen Einschätzung des JÜ haben unsere Analysen kurzum keinerlei signifikante Zusammenhänge gezeigt. Diese Frage kann daher schlichtweg nicht beantwortet werden. Zu systemimmanenten Widerspruchslagen haben wir bereits im Zuge der Skizze professioneller Entwicklungsaufgaben, die an die AkteurInnen der FLEX gestellt werden, unsere Ergebnisse ausführlich dargestellt.

4.2.1 Sonderpädagogische Ressourcen innerhalb der FLEX

Um die sonderpädagogischen Ressourcen der FLEX-Schulen Brandenburgs zu erfassen, wurde erneut eine gezielte Analyse des Tätigkeitfeldes der in der FLEX tätigen FörderpädagogInnen vorgenommen. Die darauf ausgerichteten Fragen respektive Fragensets sind überwiegend im professionsspezifischen Fragebogen für die FörderpädagogInnen enthalten. Erfasst wurden dazu vor allem Stundenzuweisungen, Tätigkeitfelder innerhalb und außerhalb der FLEX, Tätigkeiten außerhalb der Schule, Übereinstimmungen und Abweichungen von vorgegebenen Stundenkapazitäten sowie das subjektive Empfinden zu den zur Verfügung stehenden Stundenkapazitäten.

Stundenzuweisung pro Woche

Zunächst soll der Fokus auf der Frage liegen, mit wie vielen Stunden die FörderpädagogInnen in FLEX ihrer jeweiligen FLEX-Schule zugewiesen sind. Dieser Sachverhalt wurde mit der Frage „Mit wie vielen Stunden pro Woche sind Sie in diesem Schuljahr an dieser Schule tätig?“ erfasst. Dabei gaben 156 Befragte Gesamtstundenzuweisungen von fünf bis 28 Stunden an. Dies entspricht exakt den Angaben der Befragung des Schuljahres 2006/2007 (vgl. Geiling u. a. 2008: 173). Der Mittelwert ist jedoch im Vergleich zu den Daten von vor vier Jahren von damals 14,3 (SD = 7,1) (vgl. ebd.) auf aktuell 19,7 (SD = 6,6) gestiegen. Dies zeichnet eine gesteigerte Präsenz sonder- bzw. förderpädagogischer Ressourcen an den Grundschulen ab, da durchschnittlich mehr FörderpädagogInnen mit mehr Stunden an ihrer FLEX-Schule insgesamt in der FLEX und im Gemeinsamen Unterricht im Einsatz sind. Die Analysen der prozentualen Verteilungen der Stundenzuweisungen unterstreichen zudem den als positiv zu begrüßenden Trend einer erhöhten Verfügbarkeit förderpädagogischer Ressourcen für die Grundschule generell deutlich.

Tabelle 19: Aktuelle Stundenzuweisungen der FLEX-FörderpädagogInnen für FLEX

Stundenzuweisung pro Schule	Prozentangaben Schuljahr 2006/2007	Prozentangaben Schuljahr 2009/2010
	(N = 100)	(N = 156)
Weniger als 10 Stunden	19,0 %	8,3 %
10 bis 20 Stunden	54,0 %	35,9 %
Mehr als 20 Stunden	27,0 %	55,8 %

Wie der oben stehenden Tabelle 19 zu entnehmen ist, sind mittlerweile fast doppelt so viele FörderpädagogInnen für mehr als 20 Stunden pro Woche an ihrer FLEX-Schule in der FLEX sowie im Gemeinsamen Unterricht in den Klassen 3 bis 6 tätig. Zudem hat sich die Anzahl der PädagogInnen, die weniger als 10 Stunden pro Woche an ihrer FLEX-Schule sind, auf 8,3 % dezimiert. Unter Beachtung des Fakts, dass im laufenden Schuljahr 2009/2010 24,4 % aller befragten FörderpädagogInnen mit 26 Stunden pro Woche, also ihrer ganzen Lehrverpflichtung / Stelle, an der Grundschule waren, muss die Verbesserung der personellen Rahmenbedingungen für die FLEX-Schulen Brandenburgs innerhalb der letzten vier Jahre bezogen auf die Verfügbarkeit und dauerhafte Präsenz förderpädagogischer Ressourcen hervorgehoben und deutlich begrüßt werden.

Zuständigkeit für FLEX-Klassen und Anteil der Stundenzuweisung für FLEX

Mit 59,9 % sind zwei Drittel der FörderpädagogInnen für zwei FLEX-Klassen zuständig (dies bedeutet eine Senkung des ermittelten Wertes um 2,7 % im Vergleich zu den Daten des Schuljahres 2006/2007). Mit 27,4 % sind nach wie vor etwas mehr als ein Viertel der befragten FörderpädagogInnen für eine, 10,2 % für drei und nur 2,5 % für vier FLEX-Klassen zuständig. Werden die Angaben zur Zuständigkeit für FLEX-Klassen mit den Angaben der für FLEX zur Verfügung stehenden Stunden ergänzt, so ergibt sich die folgende Übersicht: Von ihrer Gesamtstundenzuweisung haben die FörderpädagogInnen im Mittel 10,7 (MW) Stunden für ihre Tätigkeit in FLEX (N = 155, SD = 3,8). Mit 51,0 % hat die Hälfte der FörderpädagogInnen genau 10 Stunden für FLEX zur Verfügung, für 19,4 % trifft dies mit weniger als 10 Stunden zu. Rund ein Drittel (27,9 %) der FörderpädagogInnen hat zwischen 11 und 20 Stunden für FLEX zur Verfügung. Innerhalb dieser Gruppe hat wiederum ein Drittel der Befragten 15 Stunden ihrer Gesamtstundenzuweisung für FLEX übrig. Diese Gruppe macht im Vergleich zu allen befragten FörderpädagogInnen (N = 155) 11,0 % aus.

Dies bedeutet, dass 78,9 % der FörderpädagogInnen mit mindestens 10 Stunden ca. ein Drittel ihrer Gesamtstundenzuweisung, maximal aber 20 Stunden (entspricht ca. zwei Drittel), für das Arbeiten mit FLEX-Klassen aufbringen können.

Weitere Stunden der FörderpädagogInnen für andere Aufgaben an den Schulen

Lediglich 17 FörderpädagogInnen gaben an, dass ihnen weitere Stunden für in FLEX-Klassen integrierte Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf zur Verfügung stünden. Dies bedeutet einen Rückgang um ca. ein Drittel (vor vier Jahren waren es noch 25). Nach wie vor variiert jedoch der Umfang der zur Verfügung stehenden Stunden immens. Während der Mittelwert bei 0,7 liegt (SD = 2,6), belaufen sich die Minimal- respektive Maximalwerte zwischen einer und 17 Stunden. Mehr als verdoppelt – von 40 auf 96 – hat sich dahingegen in den letzten vier Jahren die Anzahl der FörderpädagogInnen, denen

Stunden für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf, welche außerhalb von FLEX-Klassen integriert sind, zur Verfügung stehen. Im Schnitt beträgt die Stundenaufwendung hierfür fünf Stunden (Mittelwert) bei einer Standardabweichung von 4,3 und einem Stundenumfang zwischen einer und 18 Stunden. Während also mehr FörderpädagogInnen außerhalb der FLEX-Klassen Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützen, hat sich jedoch die Anzahl der durchschnittlich dafür zur Verfügung stehenden Stunden von 6 (vgl. Geiling u. a. 2008: 174) um ein Drittel auf 4,9 verringert. Weitere 59 FörderpädagogInnen verfügen zudem über Stunden für FdL außerhalb der FLEX, 64 der befragten FörderpädagogInnen verfügen ferner über Stunden für weitere Aufgaben, wie Arbeitsgemeinschaften, Organisatorisches, spezielle Förderkurse, beratende Tätigkeiten oder die Kooperation mit der Kita.

Es wird deutlich, dass mehr als ein Drittel der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen ein breites Spektrum an Aufgaben innerhalb der Schulen, in denen sie für FLEX-Klassen verantwortlich sind, übernehmen. Die innerhalb der FLEX zugeteilten sonderpädagogischen Ressourcen sind selbstverständlich nicht alleinig der FLEX bzw. den FLEX-Klassen vorbehalten, im Gegenteil. Es zeichnet sich vielmehr der Trend ab, dass die sonderpädagogischen Ressourcen, welche als Teil der personalen Ressourcen in FLEX pauschal zugewiesen werden, auch außerhalb der FLEX im Rahmen der Grundschulen Brandenburgs vielfältig genutzt und benötigt werden. Insbesondere qualitative Analysen könnten bezüglich dieses Sachverhaltes als ergiebig vermutet werden.

Abweichungen und Übereinstimmungen der offiziellen Stundenzuweisung

Mit der Frage „Stimmte die offizielle Stundenzuweisung für FLEX mit Ihrer reellen Praxis überein?“ wurden die FörderpädagogInnen nach Diskrepanzen bei der Stundenzuweisung gefragt und zudem gebeten in offener Form wesentliche Abweichungen zu erläutern. Das Ergebnis hinsichtlich dieser Frage ist sehr deutlich: 72,9 % (N = 155) bestätigen die Übereinstimmung der offiziellen Stundenzuweisung mit ihrer reellen Praxis. Der Wert ist diesbezüglich leicht gesunken, lag er vor vier Jahren noch bei 75,75 % (N = 99) (vgl. ebd.). Von den 27,1 %, die Abweichungen in ihrer Stundenzuweisung vermerken, nennen 4 Befragte einen zeitlichen Mehraufwand wegen krankheitsbedingten Ausfalls, 15 wegen geleisteter Vertretungsstunden, 9 wegen koordinierender und organisatorischer Tätigkeiten und 16 wegen der Übernahme von Teilungsstunden.

Während der Zeitbedarf für eine adäquate Förderung der Kinder als Begründung der Abweichungen vollkommen verschwunden ist, fällt auf, dass die Übernahme von Vertretungsstunden sich ihrem Wert nach fast vervierfacht hat. Wenngleich fast drei Viertel der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen angeben, ihre Stundenkapazität stimme mit der offiziellen Zuweisung überein, so zeichnet sich bezüglich der subjektiven Empfindung der zur Verfügung stehenden Stunden ein ungünstigeres Bild.

Tabelle 20: Aktuelle Stundenzuweisungen der FLEX-FörderpädagogInnen für FLEX

Frage: „Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung steht, reicht aus, um die Aufgaben innerhalb der FLEX-Klassen zu erfüllen.“	Häufigkeit	Gültige Prozentwerte
Ja, voll und ganz	9	5,8 %
Ja, überwiegend	74	48,1 %
Nein, eher nicht	64	41,6 %
Nein, gar nicht	7	4,5 %
Gesamt (N)	154	100,0 %

Die Ergebnisse der aktuellen Umfrage sprechen hier eine sehr deutliche Sprache: Während vor vier Jahren 42,3 % der befragten FörderpädagogInnen der Aussage „Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung steht, reicht aus, um die Aufgaben innerhalb der FLEX-Klassen zu erfüllen.“ vollkommen zustimmten, sind es aktuell nur noch 5,8 %. Dies bedeutet einen Rückgang um 36,5 %. Die teilweise respektive überwiegende Übereinstimmung zur Aussage ist derweil mit 48,1 % im Vergleich zu 46,4 % relativ stabil geblieben. Im Bereich der Ablehnung der Aussage ist ebenso eine immense Dynamik innerhalb der letzten vier Jahre zu verzeichnen. Derzeit lehnen 41,6 % der FörderpädagogInnen die Aussage teilweise und 4,5 % völlig ab (Vergleichswert des Schuljahres 2006/2007: 11,3 %, vgl. Geiling u. a. 2008: 174f.). Nach den Einschätzungen der FörderpädagogInnen sind die Stunden, die ihnen zur Verfügung stehen, zunehmend unzureichend, um ihre Arbeit innerhalb der FLEX adäquat ausüben zu können.

Weitere Tätigkeitsbereiche der FörderpädagogInnen in FLEX

Als letzter Aspekt der Erfassung der sonderpädagogischen Ressourcen wurden auch in der aktuellen Erhebung die Tätigkeiten der FörderpädagogInnen außerhalb der Schule, in der sie in FLEX-Klassen arbeiten, eruiert. Durch die Übernahme zentraler Fragensets aus dem Instrument der Erhebung von Geiling u. a. 2007 konnte auch bezüglich dieses Teilaspektes von einem hohen Grad der Vergleichbarkeit von Daten ausgegangen werden.

Abbildung 5: Differenzierung des Tätigkeitsprofils der FörderpädagogInnen in FLEX

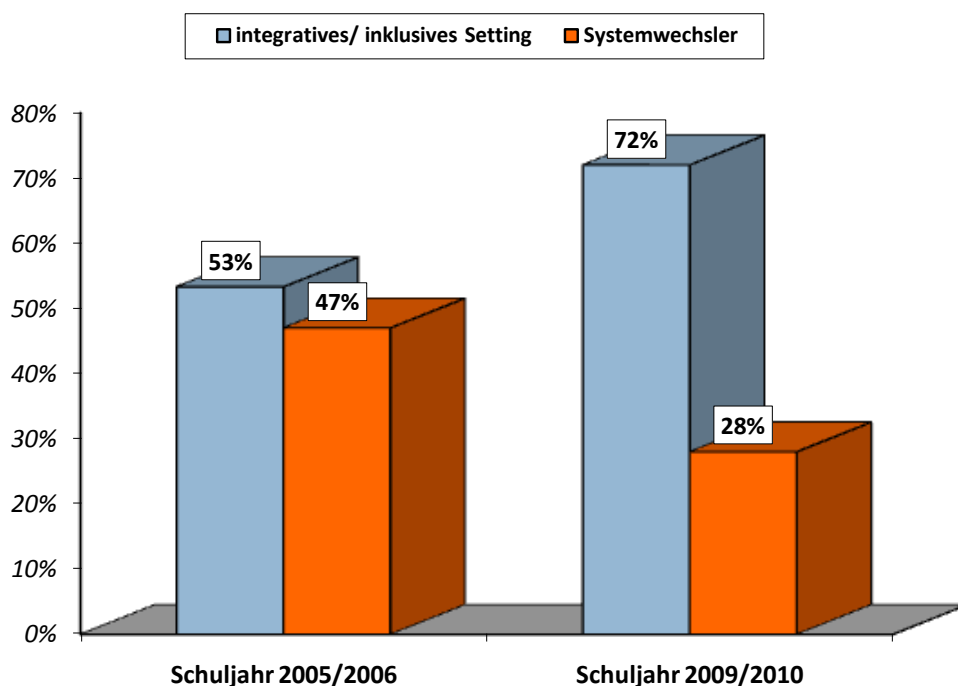


Abbildung 5 zeigt ein bedeutsames Differenzierungsmerkmal des Tätigkeitsprofils der in der FLEX tätigen FörderpädagogInnen auf. Wir unterscheiden zwischen ‚Systemwechslern‘ und ‚Nichtsystemwechslern‘ – je nachdem, ob FörderpädagogInnen parallel zum integrativen Setting der FLEX auch im separierenden Förderschulsystem arbeiten.

Während vor vier Jahren nur zwei FörderpädagogInnen an anderen FLEX-Schulen tätig waren, ist diese Zahl im Zuge der letzten vier Jahre um das Achtfache gestiegen. Derzeit sind 17 FörderpädagogInnen an weiteren FLEX-Schulen tätig. Die absolute Mehrheit dieser PädagogInnen, nämlich 16, sind an einer weiteren FLEX-Schule, lediglich eine Förderpädagogin ist gar an zwei weiteren FLEX-Schulen und somit insgesamt an drei FLEX-Schulen gleichzeitig im Einsatz. Im Durchschnitt sind die FörderpädagogInnen dort für 1,7 (MW, SD = 4,3) Stunden, wobei der Umfang der Stunden zwischen 4 und 28 recht stark variiert. Um etwa ein Drittel, von 21 im Schuljahr 2006/2007 auf 32 im laufenden Schuljahr 2009/2010, ist die Zahl der FörderpädagogInnen gestiegen, welche in anderen Schulen im Gemeinsamen Unterricht (GU) tätig sind (prozentualer Anteil: 18,82 %). Der Stundendurchschnitt liegt hier bei 2 (SD = 3,5). Indessen hat sich die Anzahl der in der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle tätigen PädagogInnen von 28 auf 60 etwas mehr als verdoppelt. Diese 60 PädagogInnen sind zwischen einer und 12 Stunden pro Woche (MW = 2,5, SD = 3,0) dort tätig. Im Rahmen des Beratungs- und Unterstützungssystems (BUSS) sind aktuell 13 PädagogInnen tätig, was eine Vervierfachung der Anzahl bedeutet. Gleich geblieben ist gleichwohl die Anzahl derer, die an anderen Institutionen tätig sind. Dies betrifft 5 PädagogInnen.

Erheblich für die Differenzierung des Tätigkeitsprofils der FLEX-FörderpädagogInnen ist die Anzahl der FörderpädagogInnen, die neben ihrer Tätigkeit in FLEX auch an Förderschulen des Landes Brandenburg arbeiten. Die Anzahl der PädagogInnen, die sowohl in der FLEX respektive in integrativen bzw. inklusiven Settings als auch im separierenden System der Förderschule tätig sind, ist innerhalb der letzten Jahre relativ stabil geblieben. Mit 48 FörderpädagogInnen (entspricht 28,23 %) ist demnach eine vergleichsweise stabile Gruppe von FörderpädagogInnen ebenfalls im separierenden System der Förderschule tätig.

Auch ohne Berücksichtigung der Variablen der ‚Nomaden I‘ und ‚Nomaden II‘ kann anhand dieser Daten nachvollzogen werden, dass die in der FLEX-Brandenburg tätigen För-

derpädagogInnen im Laufe der letzten vier Jahre zunehmend in integrativen respektive inklusiven Settings tätig sind. Diese Entwicklung kann als positiv gewertet werden, kommt sie doch gerade dem inklusiven Anspruch der FLEX-Brandenburg speziell im Sinne der Förderung eines inklusionspädagogischen Habitus der (Förder-)PädagogInnen entgegen. Ferner kann von einem gesteigerten Kompetenztransfer zwischen den FörderpädagogInnen und den das jeweilige Setting teilenden PädagogInnen ausgegangen werden. Diese Entwicklung schließt damit unmittelbar an die aus den vorangegangenen Evaluationen entstandenen Empfehlungen an, das ‚Nomadentum‘ der FLEX-FörderpädagogInnen zu mindern, und kann als positiv bewertet werden.

Ferner zeigt sich damit ebenso ein positiver Trend der allgemeinen Entwicklung des brandenburgischen Erziehungs- und Bildungssystems (bezüglich der FLEX): Sonderpädagogische Ressourcen werden zunehmend losgelöst vom System der Förderschule als separierendes System zur Förderung von Kindern zugeteilt. Das bedeutet, dass das brandenburgische Erziehungs- und Bildungssystem mit FLEX bzw. dass die in der FLEX tätigen FörderpädagogInnen einen zu begrüßenden Professions- und Organisationswandel vollzieht / vollziehen. So können die aktuellen Daten belegen, dass sich die FLEX-FörderpädagogInnen als pauschale Ressource der FLEX-Schulen von ihrer organisatorisch separierenden ‚Serviceleistung‘ (vgl. Reiser 1998) zunehmend lösen (müssen) zugunsten einer institutionalisierten systembezogenen ‚Serviceleistung‘, wie sie in FLEX realisiert wird.

Nach wie vor, und auch das spiegeln die aktuellen Daten wider, haben jedoch auch personalisierte additive ‚Serviceleistungen‘ (z.B. durch Einzel- oder Gruppenförderung von Kindern) eine große Bedeutung. Für die Alltagspraxis der FLEX-FörderpädagogInnen bedeutet dies zudem, dass diese weniger von Irritationen durch wechselnde systemspezifische Bedingungen gekennzeichnet ist, die der Wechsel zwischen dem Förderschulsystem und Settings eines integrativen bzw. inklusiven Systems in sich birgt.

Einstellungen der befragten FörderpädagogInnen zum Transfereffekt im Sinne des Aufweichens traditioneller Deutungs- und Handlungsmuster und des Austauschs von Wissen im FLEX-Team stehen nach unseren Analysen in keinem Zusammenhang mit der Variable ‚Systemwechsler‘. Insgesamt muss deutlich formuliert werden, dass nach Maßgabe unserer Datenanalysen die Variable ‚Systemwechsler‘ keinen wesentlichen Effekt mehr zeigt. Dies stellt ebenso einen wichtigen Befund zur FLEX im Jahr 2009/2010 dar.

4.3 Komplex II: Auswirkungen der FLEX auf die individuelle Förderung von SchülerInnen der Schuleingangsphase

Beiträge der FLEX zur individuellen Förderung aller Kinder des Schuleingangsbereichs und zu einer inklusiven Schulentwicklung

Innerhalb dieses Fragenkomplexes haben wir konkret in den Fokus gestellt, inwieweit die PädagogInnen der FLEX als ExpertInnen ihrer alltäglichen Handlungspraxis präventive Erfolge der FLEX für einzelne Kinder wahrnehmen und worauf diese Erfolge aus Perspektive der AkteurInnen zurückgeführt werden können. In diesem Sinne wurde gezielt nach Ressourcen in FLEX gefragt, welche von den PädagogInnen bezüglich der angestrebten Minimierung sonderpädagogischen Förderbedarfs als wirksam erlebt werden. Hat sich FLEX von einem ursprünglich inklusiv ausgerichteten Setting zu einem Setting mit integrativen Bildungszielen entwickelt?

Präventive Erfolge der FLEX aus Perspektive der PädagogInnen

Mit den Fragen nach der subjektiven Wahrnehmung einerseits a) des Erfolges von FLEX im Sinne des Ermöglichens eines erfolgreichen Schulstarts für *alle* Kinder und andererseits b) der präventiven Wirkung von FLEX im Sinne des Minderns von sonderpädagogischem För-

derbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung wurden innerhalb unserer Evaluation zwei zentrale Aspekte bezüglich der präventiven Wirkung und des Erfolges der FLEX-Brandenburg aus der Perspektive der befragten AkteurInnen erfasst.

Die Ergebnisse hinsichtlich dieser besonders wichtigen Fragen sind eindeutig positiv:

- So stimmen 89,9 % der befragten Grundschul- und FörderpädagogInnen der Aussage zu, dass es mithilfe der FLEX in Brandenburg möglich ist, allen Kindern zu einem erfolgreichen Schulstart zu verhelfen. Lediglich 10,1 % der Befragten stehen dem eher ablehnend gegenüber, wobei der Anteil derer, die den Erfolg als gar nicht gegeben sehen, mit 0,6 % (entspricht 3 (!) Befragten, N = 495) verschwindend gering ist. Dieses Ergebnis kann als ein weiterer zentraler Befund besonders hervorgehoben werden.
- Dass durch FLEX sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung vermindert werden kann, schätzen mit 67,6 % bzw. 331 aller Befragten (N = 490) über zwei Drittel ein und zeichnen ein deutlich positives Bild. Damit bestätigt die Mehrheit der von uns im Jahr 2009/2010 befragten, in FLEX aktiven AkteurInnen aus subjektiver Sicht die präventive Wirkung von FLEX. Angaben zu tatsächlichen Überweisungsquoten von Kindern an die Förderschule haben wir bereits angeführt. Diese ergänzen dieses Bild.

Die Auswertungen der Daten, die aus diesen beiden Fragen generiert wurden, zeigen eindeutig auf, dass die flexible Schuleingangsphase sowohl in ihrer präventiven Wirkung als auch in der Zielstellung, möglichst allen Kindern einen erfolgreichen Start in die brandenburgische Grundschule zu ermöglichen, von den AkteurInnen als wirksam und erfolgreich wahrgenommen wird. Bezüglich der Wahrnehmung, welche Wirkgrößen zur Verhinderung von sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen, die mit der FLEX explizit integriert werden, beitragen, spielen für die Befragten vor allem:

- unterstützende Angebote der FörderpädagogInnen (Zustimmung 99,1 % bei N = 321),
- unterstützende Angebote außerhalb des Unterrichts zum Beispiel durch die gezielte Förderung von Kleingruppen (Zustimmung 97,5 % bei N = 317),
- das dritte Verweiljahr (Zustimmung 95,4 % bei N = 329),
- unterstützende Angebote im Klassenunterricht (Zustimmung von 92,8 % bei N = 321) und
- die förderdiagnostische Lernbeobachtung (Zustimmung 88,9 % bei N = 323) eine zentrale Rolle.

Darüber hinaus nutzen zwei Drittel der AkteurInnen das diagnosegeleitete Arbeiten mit ILeA und zeigen damit klar auf (Zustimmung ca. 65 % bei N = 311), dass die ILeA-Materialien einen sehr wichtigen Beitrag für die präventive Arbeit in den brandenburgischen Grundschulen leisten. Ebenso wird das jahrgangsübergreifende Unterrichten (Zustimmung 64,1 % bei N = 306) als wichtige Ressource eingeschätzt. Bei zusammenfassender Betrachtung ist auffallend, dass die AkteurInnen sowohl pädagogischen Strategien des eigenen Handelns als auch den zusätzlichen personellen und zeitlichen Ressourcen eine hohe Bedeutung zuweisen.

Die Bedeutung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bzw. des Teilungsunterrichts für die individuelle Förderung aller SchülerInnen in der Schuleingangsphase

Um mögliche Unterschiede bei der individuellen Förderung aller SchülerInnen in den Lehr-Lern-Settings des jahrgangsübergreifenden Unterrichts (JÜ) und des Teilungsunterrichts (TU) feststellen zu können, baten wir in den Fragebögen die FLEX-KlassenlehrerInnen mit-

tels verschiedener Fragensets darum, den JÜ und den TU zu vergleichen. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Bei den Einschätzungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts (JÜ) im Vergleich zum Teilungsunterricht (TU) wurden die PädagogInnen gebeten:

- a) Die Bestimmtheit des JÜ bzw. TU anhand folgender ‚Elemente‘ einzuschätzen:
 - Motivierung der SchülerInnen
 - individuelle Förderung respektive diagnosegeleitete Förderplanung
 - Förderung von individuellen Lernwegen respektive Förderung von Heterogenität
 - Möglichkeit der Mit- und Selbstbestimmung der SchülerInnen
 - Vorherrschen einer lernförderlichen Atmosphäre
 - Vielfalt von Unterrichtsformen und -methoden
 - Transparenz von Zielen und Strukturen sowie
 - Kontrolle der Lernzielerfolge
- b) Die Methodenvielfalt im JÜ bzw. TU anhand folgender Methoden und in Bezug auf eine regelmäßige Anwendung dieser einzuschätzen:
 - Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
 - Klassen- bzw. Frontalunterricht
 - Freiarbeit
 - Projektunterricht respektive projektorientierter Unterricht
 - Planarbeit (mit Wochen- oder Tagesplänen)
 - Selbstbestimmtes Lernen
 - Entdeckendes Lernen
 - Lernen an Stationen
 - Werkstattarbeiten
 - Lernen mit „Neuen Medien“ (ICT)
- c) Die Häufigkeit der Teilnahme im Folgenden aufgeführter Kinder bzw. SchülerInnengruppen am JÜ bzw. TU einzuschätzen:
 - ‚Normal‘ lernende Kinder
 - Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf
 - Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung (FdL)
 - Langsamer lernende Kinder
 - Schneller lernende Kinder
- d) Die dauerhafte bzw. regelmäßige Individualisierung von Anforderungen für dieselben Kinder bzw. SchülerInnengruppen im JÜ bzw. im TU einzuschätzen.

Unsere Datenanalysen ergaben bis auf zwei Ausnahmen keinerlei Unterschiede zwischen der Praxis des JÜ und der Praxis des TU. Alle Variablen wurden von den Befragten mit sehr hohen Prozentwerten positiv zustimmend eingeschätzt (die Werte lagen durchgehend zwischen 95 % und 100 % positiver Zustimmung). In beiden Lehr-Lern-Settings kommt es nach Angaben der befragten GrundschulpädagogInnen zu einer ausgesprochenen Vielfalt an Methoden. Sowohl der JÜ als auch der TU wenden vermehrt Verfahren offenen Unterrichts an, Unterschiede gibt es auch hier nicht zu verzeichnen. Der Unterricht in FLEX wird den Einschätzungen der PädagogInnen nach in beiden Settings durch eine motivierende Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung bei gleichzeitig größtmöglicher Individualisierung von Lernwegen, individualisierter Förderung aller Kinder sowie Strukturtransparenz und Lernzielsicherung bestimmt. Lediglich bezüglich der Selbst- und Mitbestimmung, also der Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen, gab es geringere Prozentwerte der Zustimmung (83,8 % für den JÜ, 71,9 % für den TU) zu vermerken, welche jedoch immer noch deutlich im positiven Bereich liegen, wenngleich der JÜ bezogen auf Möglichkeiten der Partizipation der Kinder etwas positiver eingeschätzt wird. Einen weiteren, jedoch ebenso geringfügigen Unterschied, der lediglich auf einen Trend zu verweisen vermag, gab es bezogen auf die Sozialform bzw.

Methode der Einzelarbeit. Während der Teilungsunterricht für 100 % der befragten PädagogInnen durch Einzelarbeit mitbestimmt ist, schätzten dieselben PädagogInnen dies für den jahrgangsübergreifenden Unterricht nur zu etwa 85 % ein. Dies verweist darauf, dass kooperative Lernformen sich aus Perspektive der AkteurInnen als besser geeignet für den JÜ darstellen.

Insgesamt kann festgehalten und resümiert werden, dass nach den Angaben der FLEX-KlassenlehrerInnen sowohl der JÜ als auch der TU gleichermaßen genutzt werden, um alle Kinder individuell zu fördern und individualisierte Lernwege durch eine Vielzahl an Methoden zu unterstützen. Dabei wird sowohl auf ‚klassische‘ Methoden des Unterrichts als auch auf offenere Formen zurückgegriffen. Unterschiede zwischen dem jahrgangsübergreifenden Unterricht und dem Teilungsunterricht konnten überwiegend nicht festgestellt werden.

4.4 Komplex III: Pädagogische Qualität der FLEX im Jahr 2009/2010 – Einschätzungen zur Unterrichtsqualität in FLEX

Praktiken und Aufgabenkulturen im jahrgangsübergreifenden Unterricht und Teilungsunterricht – Unterschiede zwischen beiden Unterrichtssettings

Wie bereits in Abschnitt 4.3 ausführlich dargestellt wurde, konnten zum Zeitpunkt unserer Erhebungen keinerlei Unterschiede zwischen der von den PädagogInnen reflektierten Praxis des jahrgangsübergreifenden Unterrichts und des Teilungsunterrichts festgestellt werden. Ausnahmen stellten die Einschätzungen der Möglichkeiten zur Partizipation der SchülerInnen am Unterrichtsgeschehen und der Bestimmung des jeweiligen Settings durch Einzelarbeit der Kinder dar. Während Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung eher für den jahrgangsübergreifenden Unterricht als für den Teilungsunterricht gesehen wurden, schien Einzelarbeit weiterhin eine Methode bzw. Sozialform zu sein, die eher dem Teilungsunterricht als dem jahrgangsübergreifend gestalteten Unterricht zugesprochen wurde.

Alle anderen Analysen, bezogen auf die praktizierte Methodenvielfalt, die Teilhabe von SchülerInnengruppen, wie schneller oder langsamer lernenden Kinder, Kindern unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung etc., sowie die Individualisierung von Anforderungen für bestimmte SchülerInnen respektive SchülerInnengruppen, ergaben für beide Settings gleichermaßen deutlich positive Werte. Der Teilungsunterricht hat sich als aufgeschlossen für Methoden offenen Unterrichts dargestellt und beide Lehr-Lern-Settings zeigen den Einschätzungen der FLEX-KlassenlehrerInnen nach ein vergleichbares Lehr-Lern-Verständnis. Eine möglichst individuelle Förderung aller Kinder wird sowohl im JÜ als auch im TU gesichert. Als wichtiger Befund kann demnach festgestellt werden, dass sowohl der JÜ als auch der TU aus Perspektive der handelnden AkteurInnen Anzeichen und Potentiale einer inklusiven Alltagspraxis aufzeigen. Sowohl der Teilungsunterricht als auch der jahrgangsübergreifende Unterricht werden entsprechend der Zielvorgaben des Modells der FLEX vielfältig und entsprechend der Anforderungen an einen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gestaltet.

Zum Verständnis einer angemessenen Förderung von Kindern in heterogenen Lerngruppen in FLEX

Eine weitere Frage bezogen auf die pädagogische Qualität der FLEX war es im Rahmen unserer aktuellen Evaluation, welches Verständnis einer angemessenen Förderung die PädagogInnen der FLEX in Bezug auf drei durch uns vorgegebene Gruppen von SchülerInnen zeigen. Daran geknüpft sind jeweils Aspekte der Gestaltung individueller Förderung, z.B. als unterrichtsinternes bzw. unterrichtsexternes Angebot für einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern. Da die individuelle und möglichst inklusive Unterstützung aller Kinder der in FLEX vergleichsweise heterogenen Lerngruppen eine wichtige Aufgabe aller FLEX-PädagogInnen darstellt, können durch die Befunde zur Präferenz der FLEX-PädagogInnen für bestimmte Fördermaßnahmen einerseits Rückschlüsse auf die Qualität der pädagogischen Praxis der

FLEX und andererseits Rückschlüsse auf die Ausprägung eines inklusiven Habitus der PädagogInnen getroffen werden.

Sowohl die FLEX-KlassenlehrerInnen als auch die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen wurden von uns gefragt, wie sie an ihrer Schule (A) Kinder mit situativen Schwierigkeiten, (B) Kinder unter FdL sowie (C) schneller lernende Kinder unterstützen. Der nachstehenden Tabelle 21 können Angaben der befragten AkteurInnen zur aktuellen Praxis der Förderung von Kindern bzw. SchülerInnengruppen in FLEX entnommen werden. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die überwiegende Zustimmung der Befragten bezüglich der jeweils angeführten Variante zur Förderung von Kindern mit situativen Schwierigkeiten bzw. von Kindern unter FdL und schneller lernenden Kindern.

Kinder, die schneller lernen, werden, wie die Ergebnisse deutlich zeigen, überwiegend während des normalen Unterrichts durch die GrundschullehrerInnen gefördert. Darüber hinaus wird dem gegenseitigen Lernen der Kinder und dem Einbezug der Eltern in die Förderung schneller lernender Kinder eine hohe Bedeutung zugesprochen.

Tabelle 21: *Aktuelle Praxis der individuellen Förderung innerhalb der FLEX*

	A (situative Schw.)	B (FdL)	C (schneller Lernende)
Einzelförderung im separaten Raum durch FörderpädagogInnen	49,9 %	72,6 %	21,5 %
Einzelförderung im separaten Raum durch Grundschullehrkräfte	8,5 %	11,7 %	10,6 %
Individuelle Förderung im Unterricht durch FörderpädagogInnen	49,5 %	60,7 %	28,6 %
Individuelle Förderung im Unterricht durch Grundschullehrkräfte	64,8 %	65,1 %	60,0 %
Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung (z.B. LRS-Training) durch FörderpädagogInnen	55,1 %	63,0 %	23,7 %
Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung (z.B. LRS-Training) durch Grundschullehrkräfte	32,8 %	29,1 %	20,5 %
Kinder unterstützen sich gegenseitig	77,2 %	70,0 %	74,0 %
Einbezug der Eltern in Fördermaßnahmen	62,8 %	67,5 %	59,7 %

Wenngleich auch in den Unterricht integrierte Fördermaßnahmen sowie separierende Förderung durch FörderpädagogInnen als Möglichkeit gesehen werden, so zeigen die Werte eindeutig auf, dass diese Formen der individuellen Unterstützung vor allem für die Gruppen der Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung und mit situativen Schwierigkeiten als adäquat betrachtet und praktiziert werden. Auch die durch die GrundschulpädagogInnen angeleitete Kleingruppenarbeit wird weniger für die angemessene Förderung schneller lernender Kinder präferiert.

Während separierende Maßnahmen außerhalb des Unterrichts für einzelne Kinder sowie die separierende Förderung von Kleingruppen mit spezieller Zielsetzung durch die GrundschulpädagogInnen am wenigsten als angemessene Varianten der Förderung von den betrachteten SchülerInnengruppen gesehen werden, wird unterrichtsimmanente Förderung überwiegend durch die GrundschulpädagogInnen gewährleistet. Die separierende Förderung von einzelnen Kindern oder Kleingruppen wird primär durch die FörderpädagogInnen durchgeführt. Dies entspricht einer traditionellen Aufgabenverteilung zwischen Grundschul- und FörderpädagogInnen.

Derweil zeigen die Angaben zur Förderung von Kindern unter FdL mehrheitlich die größten Prozentwerte. Während 72,6 % der Befragten die Einzelförderung in einem separaten Raum durch FörderpädagogInnen für diese Kinder als angemessene und praktizierte Form der Förderung bestätigen, trifft dies auf schnellere Kinder gerade mit 21,5 % und damit deutlich weniger zu. Auch Kinder mit situativen Schwierigkeiten werden weniger in separater Einzelförderung gefördert.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die individuelle Förderung aller Kinder durch

- a) die GrundschulpädagogInnen während des Unterrichts,
- b) gegenseitiges Unterstützen der Kinder und
- c) das Einbeziehen der Eltern in die Fördermaßnahmen

unabhängig von den von uns vorgegebenen SchülerInnengruppen als alltägliche Praxis widergespiegelt wird. Diesen drei Formen der individuellen Förderung kommt demnach allgemeingültig eine hohe Bedeutung zu. Generell werden sowohl separierende als auch in den Unterricht integrierte Maßnahmen der Förderung genutzt, um allen Kindern eine bestmögliche individuelle Unterstützung zukommen zu lassen. Das Verständnis einer angemessenen Förderung für alle Kinder ist durch gleichzeitige Existenz außerunterrichtlicher Förderung (also einer Förderung von einzelnen Kindern oder Kindergruppen außerhalb der Gemeinschaft, speziell durch die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen) und von Fördermaßnahmen, die während des Unterrichts in der heterogenen Lerngemeinschaft umgesetzt werden und auf kooperatives, sich gegenseitig unterstützendes Arbeiten der Kinder aufbauen, geprägt. Bei Fördermaßnahmen während des Unterrichts übernehmen überwiegend die GrundschulpädagogInnen die Verantwortung. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die FörderpädagogInnen in diesem Fall eher die beratende und interaktionsleitende Funktion übernehmen (vgl. Reiser 1998) und als ExpertInnen für Förderung ihr Wissen an die GrundschulpädagogInnen weitergeben. Bezogen auf unterrichtsexterne Fördermaßnahmen findet sich gleichwohl das traditionelle Bild der Zuständigkeiten der FörderpädagogInnen als ExpertInnen für fördernde Maßnahmen außerhalb des Unterrichts vor.

4.5 Komplex IV: Lehrkräfteprofessionalität

Dass sich mit 99 % so gut wie alle der befragten PädagogInnen für das allgemeine Arbeiten in FLEX ausreichend qualifiziert fühlen, wurde bereits im Abschnitt 4.1.1 (Personelle Ressourcen) dargestellt. Vergleiche zwischen den beiden befragten Professionen zeigten hier keinerlei Unterschiede. In den Angaben der Befragten zum Qualifikationserleben bezogen auf spezifische Bereiche des Arbeitens in FLEX zeigten sich wiederum die unterschiedlichen Expertisen der AkteurInnen. Wie bereits angedeutet, könnte in diese Verteilungen das ‚klassische‘ Zuständigkeitserleben der Grundschul- und FörderpädagogInnen hineininterpretiert werden. Die Befunde zeigten jedoch ebenso, dass die Differenzen zwischen den Werten für die einzelnen Arbeitsbereiche der unterschiedlichen Funktionsträger relativ gering sind, so dass einerseits von einem stattfindenden Wissenstransfer durch Kooperation der GrundschulpädagogInnen und FörderpädagogInnen im Rahmen des gemeinsamen Arbeitens in FLEX ausgegangen werden kann und andererseits ein Aufweichen der ‚Grenzziehung‘ zwi-

schen beiden Professionen zugunsten eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses vermutet werden kann.

Ergebnisse zu einem weiteren, (selbst) akkreditierten Qualifizierungsbedarf, welchen die GrundschulpädagogInnen für sich und die FörderpädagogInnen markieren (und umgekehrt), konnten aufzeigen, dass

- die GrundschulpädagogInnen sowohl sich selbst als auch die FörderpädagogInnen als weniger qualifizierungsbedürftig einschätzen, als dies die FörderpädagogInnen tun;
- 75,3 % der FörderpädagogInnen sich selbst weiteren Qualifikationsbedarf für das Arbeiten in der flexiblen Schuleingangsphase akkreditieren und ihrer eigenen Professionsgruppe insgesamt kritischer gegenüberstehen als die GrundschulpädagogInnen;
- die GrundschulpädagogInnen für beide Professionsgruppen eher weniger einen weiteren Qualifikationsbedarfs konstatieren.

Diese in Abschnitt 4.1.1 ausführlicher dargestellten Befunde spielen auch für weitere Ergebnisse zur Professionalisierung in FLEX eine Rolle, sollen hier jedoch nicht erneut dargestellt und interpretiert werden. Vielmehr werden in diesem Abschnitt Ergebnisse zu weiteren Aspekten der Professionalisierung vorgestellt, vor allem bezogen auf

- das Qualifikationserleben ergänzende Grenzziehungen bzw. das durch die Daten widerspiegelte Zuständigkeitserleben der FLEX-AkteurInnen für unterschiedliche Kindergruppen,
- das subjektive Erleben der gepflegten kooperativen Praktiken zwischen den Grundschul- und FörderpädagogInnen,
- Bedingungen für das Erleben von beruflicher Belastung,
- die Reflexion beruflicher Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der AkteurInnen,
- die bildungspolitischen Grundüberzeugungen („beliefs“) im Sinne inklusiver Einstellungen und Orientierungen der in FLEX tätigen PädagogInnen sowie
- weitere Zusammenhänge, die sich zu anderen Aspekten der Befragung ergeben haben.

Grenzziehungen und Zuständigkeitserleben der FLEX-AkteurInnen für unterschiedliche Kindergruppen

Die Grundschul- und FörderpädagogInnen wurden von uns in ihren jeweiligen Fragebögen darum gebeten, sich aus einer Liste von Tätigkeitsfeldern fünf Arbeitsschwerpunkte auszuwählen, die für sie persönlich am bedeutsamsten für ihr Arbeiten in FLEX sind. Mit der Beschränkung auf fünf Schwerpunkte haben wir das Ziehen von Grenzen der eigenen Zuständigkeit bei den AkteurInnen zu forcieren versucht. Insgesamt standen den Befragten 14 Schwerpunkte zur freien Wahl. In den Ergebnissen spiegelt sich wider, was bereits bei der Interpretation der Befunde zum Qualifikationserleben der AkteurInnen dargestellt wurde: Einerseits bestehen „klassische“ Grenzziehungen im Sinne eines Zuständigkeitserlebens für „grundschulspezifische“ Aufgaben und „spezifisch sonderpädagogische“ Aufgaben, andererseits zeigen sich Tätigkeitsfelder, die von beiden Professionen gleichermaßen als bedeutsam erlebt werden, sodass – wie bereits erläutert – von einem Aufweichen der tradierten Grenzziehungen durch einen fortschreitenden Kompetenz- und Wissenstransfer innerhalb der FLEX ausgegangen werden kann. Dies kommt der Ausprägung eines inklusiven Habitus und dem Zuständigkeitsgefühl für alle Kinder einer heterogenen Lerngruppe entgegen.

Für folgende Schwerpunkte des Arbeitens haben sich die von uns befragten Grundschul- und FörderpädagogInnen gleichermaßen zuständig gefühlt:

- a) Das Erarbeiten individueller Lernplanungen
- b) Das Zusammenarbeiten mit der Kita
- c) Die Unterstützung schneller lernender SchülerInnen

- d) Das Erstellen und Durchführen präventiver Angebote
- e) Die Zusammenarbeit mit den Eltern der SchülerInnen

Wiederum sahen die befragten FLEX-KlassenlehrerInnen ihre persönlich bedeutsamsten Arbeitsschwerpunkte in:

- a) Der Unterrichtsplanung hinsichtlich der Erfüllung der Rahmenlehrpläne
- b) Der Unterstützung der ‚normal‘ lernenden Kinder
- c) Der Förderung des Wohlbefindens aller SchülerInnen
- d) Der optimalen Unterstützung der Lernfortschritte für alle Kinder
- e) Der Unterstützung der Kooperation zwischen den SchülerInnen

Dagegen zeigten sich für die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen die nachfolgenden Schwerpunkte des Arbeitens in FLEX als deutliche Präferenzen:

- a) Die Durchführung individueller Lernstandserhebungen (ILeA)
- b) Die Unterstützung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf
- c) Die Unterstützung langsam lernender SchülerInnen
- d) Die Organisation spezieller Förderkurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass traditionelle Aufgabenfelder von Förder- und GrundschulpädagogInnen erhalten bleiben. Gleichwohl findet zwischen den AkteurInnen im Rahmen der FLEX-Teams ein Wissensaustausch statt, der inklusive Schulentwicklungsprozesse vorantreibt, indem sich zunehmend gemeinsame Tätigkeitsfelder entwickeln und somit das Verschwinden professionsspezifischer Grenzen bedingen. Auf der Handlungsebene respektive der Ebene der Wahrnehmung der eigenen Handlungen zeigen sich nach wie vor deutliche Zuständigkeiten, die, bezogen auf die FörderpädagogInnen, anhand der Zuwendung zu Kindern bzw. Kindergruppen mit spezifischen Problemen definiert werden. Förderpädagogische Professionalität im traditionellen Sinne einer Identität, welche sich über das Defizitäre seiner Klientel stiftet, bleibt auch in der FLEX erhalten. Dennoch zeigen sich zu begrüßende Tendenzen einer Neudefinition der eigenen pädagogischen Professionalität, wie sie im inklusiv ausgerichteten Setting der FLEX von besonderer Bedeutung ist.

Zum Professionsverständnis der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen

Im nun folgenden Abschnitt möchten wir auf Grundlage der von uns erhobenen Daten einen etwas genaueren Einblick in das Professionsverständnis der FLEX-FörderpädagogInnen, welche bereits als wichtiger Bestandteil des FLEX-Teams und als wichtige ‚Ressource‘ dargestellt wurden, zu gewinnen versuchen. Als theoretische Grundlage dient uns in dieser Vertiefung Reisers Auseinandersetzungen mit den ‚Serviceleistungen‘ der Sonderpädagogik (vgl. Reiser 1998).

Reiser zeigt auf, dass es zu unterschiedlichen Zeiten jeweils unterschiedliche Schwerpunkte von ‚Serviceleistungen‘ für das Erziehungssystem gegeben hat bzw. dass es diese nach wie vor gibt. Als organisatorisch separierte ‚Serviceleistung‘ wird in diesem Zusammenhang das Arbeiten von PädagogInnen in Institutionen des ausdifferenzierten Förderschulsystems verstanden, welches die Förderung von bestimmten SchülerInnengruppen in einem separierenden Setting bedingt. Nach Logik der personalisierten additiven ‚Serviceleistung‘ der Sonderpädagogik kommt es zu einer je individuellen Unterstützung von Kindern auf Grundlage der je aktuellen Fähig- und Fertigkeiten an dem für die Kinder am wenigsten restriktiven Lernort. Damit gemeint sind neben der Existenz des Angebotes einer bei Bedarf separierenden Beschulung Varianten der integrativen Beschulung im Gemeinsamen Unterricht. Gleichsam bleiben die FörderpädagogInnen ExpertInnen für Kinder mit Schwierigkeiten, eine Definition der eigenen pädagogischen Identität anhand der ‚Defizite‘ von Kindern wird auf-

rechterhalten. Diesen ersten beiden Entwürfen entgegen steht die von Reiser beschriebene institutionalisierte systembezogene ‚Serviceleistung‘. In dieser Variante zeigt sich Sonderpädagogik als eine unterstützende Leistung innerhalb von Institutionen, innerhalb derer sonderpädagogische Ressourcen ohne Etikettierung von einzelnen Kindern oder Kindergruppen systembezogen gewährleistet werden. FörderpädagogInnen geben dabei ihr Wissens-Monopol weitgehend auf und nehmen die Rolle von den Interaktions- und Kommunikationsprozess in heterogenen Gruppen steuernden BeraterInnen ein, die als ExpertInnen für bestimmte Situationen und systemische Unterstützung zur Verfügung stehen. Das tradierte Zuständigkeitserleben von Regel- und FörderpädagogInnen wird zugunsten der Zuständigkeit für alle Kinder durchbrochen, obgleich eine je eigene Expertise erhalten bleibt. Diese Ausführungen fassen in aller Kürze den Kern von Reisers Abhandlungen zusammen und unterscheiden damit drei grundlegende und unterschiedliche Formen sonder- bzw. förderpädagogischer ‚Serviceleistungen‘ mit damit jeweils verbundenen Identitäten der Professionellen sowie einen je spezifischen Habitus.

Aus den von Reiser formulierten ‚Serviceleistungen‘ haben wir konkrete Fragen formuliert, zu denen sich die von uns befragten FLEX-FörderpädagogInnen zustimmend oder ablehnend äußern sollten. Gemäß der drei von Reiser formulierten ‚Serviceleistungen‘ lauten diese Fragen respektive Aussagen wie folgt:

Das professionelle Selbstverständnis der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen, welches sich an der organisatorisch separierenden ‚Serviceleistung‘ der Sonderpädagogik orientiert, wurde mittels der Aussage *„Ich bin der Meinung, dass ich Kinder mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer entsprechenden Förderschule besser unterstützen könnte, als dies in FLEX derzeit möglich ist“* erfasst.

Um das professionelle Selbstverständnis, welches sich an der personalisierten additiven ‚Serviceleistung‘ der Sonderpädagogik orientiert, zu erfassen, wurden die FörderpädagogInnen gebeten, die Aussage *„Die Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Entwicklungsstörungen oder ähnlichen Schwierigkeiten kann meiner Meinung nach in FLEX am besten gewährleistet werden...“* fortführend anhand der folgenden Möglichkeiten zu bewerten:

- a) ... durch Einzelförderung während des Unterrichts.
- b) ... durch Einzelförderung ergänzend zum Unterricht.
- c) ... durch Förderung kleiner Gruppen während des Unterrichts.
- d) ... durch Förderung kleiner Gruppen ergänzend zum Unterricht.
- e) ... durch binnendifferenziertes Arbeiten der GrundschullehrerInnen.
- f) ... durch Teamteaching im Unterricht.

Das professionelle Selbstverständnis der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen, welches sich an der institutionalisierten systembezogenen ‚Serviceleistung‘ der Sonderpädagogik orientiert, wurde mittels der Aussage *„Ich sehe meine Tätigkeit vor allem in der Beratung der GrundschulpädagogInnen, um Unterrichts- und Erziehungserschwerisse aller Kinder gemeinsam lösen zu können“* erfasst.

Um die Einstellungen der befragten FörderpädagogInnen zur personalisierten additiven ‚Serviceleistung‘ auswerten zu können, wurde aus den einzelnen Variablen mit Hilfe der Faktorenanalyse drei Faktoren generiert: Faktor 1 „Separierende Förderung“ beinhaltet Aussagen zur Förderung von einzelnen SchülerInnen oder SchülerInnengruppen außerhalb, also ergänzend zum Unterricht. Faktor 2 „Integrierte Förderung“ beinhaltet Aussagen zur Einzel- und Gruppenförderung während des Unterrichts. Faktor 3 „Binnendifferenzierung“ beinhaltet Aussagen zum binnendifferenzierten Arbeiten der GrundschulpädagogInnen und dem Teamteaching im Unterricht.

Zur Aussage, die das professionelle Selbstverständnis der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen als sich an der organisatorisch separierenden ‚Serviceleistung‘ der Sonderpädagogik orientierend widerspiegelt, verhielten sich die befragten FörderpädagogInnen ambivalent: etwa 55 % stimmten der Aussage zu, dass sie Kinder mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer entsprechenden Förderschule besser unterstützen könnten. Etwa 45 % standen dieser Aussage jedoch überwiegend ablehnend gegenüber. Dies zeigt eine klare Zweigruppenbildung unter den FörderpädagogInnen. Die organisatorisch separierende

„Serviceleistung“ entspricht den Befunden nach nur der Vorstellung von der eigenen Tätigkeit von etwa der Hälfte der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen. Der Aussage zur personalisierten additiven „Serviceleistung“ im Sinne der Förderung eines bestimmten Klientel durch separierende, integrierte bzw. binnendifferenzierte Angebote stimmten etwa zwei Drittel der FörderpädagogInnen zu. Die einzelnen Faktoren, welche die Präferenz für eine Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Entwicklungsstörungen oder ähnlichen Schwierigkeiten durch a) in den Unterricht integrierte Maßnahmen, durch b) separierende Maßnahmen und durch c) Maßnahmen der Binnendifferenzierung verkörpern, wurden von den FörderpädagogInnen gleichwertig eingeschätzt. Eine Tendenz zu bestimmten Maßnahmen kann in Bezug auf diese Frage daher nicht abgeleitet werden.

Wesentlich aussagekräftiger ist daher der Befund, dass mit 79,9 % der überwiegende Teil der FLEX-FörderpädagogInnen der Aussage, dass sie sich selber als BeraterInnen der GrundschulpädagogInnen sehen, um jegliche Unterrichts- und Erziehungserschwerisse aller Kinder gemeinsam lösen zu können, zustimmte. Damit stimmen die befragten PädagogInnen eher dem Bild der institutionalisierten systembezogenen „Serviceleistung“ der Sonderpädagogik zu als dem der organisatorisch separierenden, welche den Arbeitsplatz der FörderpädagogInnen primär in den entsprechenden Förderschulen verortet. Dieser Befund kann als positiv bezüglich der Ausprägung eines inklusiven Habitus und der damit einhergehenden Aufgabe tradierter Grenzziehungen interpretiert und gewürdigt werden.

In Bezug auf die Antworttendenzen der FörderpädagogInnen, die als „Systemwechsler“ bezeichnet werden können, und jenen, welche ausschließlich in integrativen respektive inklusiven Settings arbeiten, ergaben unsere Analysen keinerlei signifikante Zusammenhänge. Auch der Umfang, mit dem die „Systemwechsler“ an der Förderschule tätig sind, spielt – entgegen der Ausgangsvermutungen – für keinerlei Zusammenhänge eine signifikante Rolle. Gleichwohl lassen sich Tendenzen verzeichnen, die bestätigen, dass die „Systemwechsler“ eher zu den „Serviceleistungen“ 1 und 2 tendieren, von denen gerade erstere dem Anliegen und der Zielstellung der FLEX konträr gegenübersteht. Auch dem Faktor „Separierende Förderung“ stehen die „Systemwechsler“ zustimmender gegenüber. Der Befund der Vorläuferstudie aus dem Jahr 2006/2007, dass der „Systemwechsel“ sich deutlich auf das Antwortverhalten der PädagogInnen auswirkt, kann jedoch demnach nicht erneut bestätigt werden. Gleichwohl kann die Empfehlung aufrechterhalten bzw. erneut gestellt werden, dass die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen nach Möglichkeit nur in FLEX bzw. nur in integrativen respektive inklusiven Settings eingesetzt werden sollten, da dies sowohl Präferenzen separierender Fördermaßnahmen entgegenwirkt als auch inklusive Orientierungen unterstützen kann.

Die Einschätzung kooperativer Praktiken als wichtiger Bestandteil der beruflichen Zufriedenheit der FLEX-PädagogInnen

Die befragten FörderpädagogInnen, die derzeit in FLEX tätig sind, wurden in ihrem professionsspezifisch modifizierten Fragebogen dazu befragt, wie sie die Kooperation mit den GrundschulpädagogInnen ihrer FLEX-Schule insgesamt beurteilen. 97,5 % (N = 157) bewerten diese als positiv. Von diesen 97,5 % bewerten 61,8 % die Kooperation zwischen ihnen und den GrundschulpädagogInnen gar als voll und ganz als positiv, 35,7 % als überwiegend positiv. Dieses Ergebnis zeigt eindeutig, dass die in der FLEX tätigen FörderpädagogInnen die Zusammenarbeit mit den PädagogInnen der Grundschule als angenehm erleben.

Beide Professionsgruppen wurden ferner darum gebeten, verschiedene Aussagen zum gemeinsamen Arbeiten von Förder- und GrundschulpädagogInnen innerhalb der FLEX einzuschätzen. Die Aussagen bezogen sich dabei auf das Erleben der Zusammenarbeit und Unterstützung durch folgende Personen, Personenkreise bzw. Institutionen: das FLEX-Team, die KollegInnen, die Schulleitung, die FörderpädagogInnen, die Eltern sowie außenstehende Institutionen, wie z.B. die Kinder- und Jugendhilfe, Beratungsstellen, Therapiestellen etc. In der folgenden Tabelle 22 sind die Fragen aus den jeweiligen Fragensets aufgelistet. Die Prozentwerte der positiven Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen sind derweil zugeordnet. Insgesamt kann festgestellt werden, dass sowohl die FörderpädagogInnen als auch die GrundschulpädagogInnen das gemeinsame Arbeiten in FLEX durchweg als positiv

erleben. Mit Ausnahme der Hospitationen an anderen Schulen, der Hospitationen in der eigenen Schule sowie der Unterstützung durch außenstehende Institutionen erreichen alle Aussagen eine sehr hohe Zustimmung. Die entsprechenden Werte sind Tabelle 22 zu entnehmen.

Tabelle 22: *Einschätzungen zur beruflichen Zufriedenheit der FLEX-PädagogInnen bezogen auf kooperative Aspekte des Arbeitens in FLEX*

Aussagen zur Zufriedenheit	N	Positive Zustimmung
„Ich empfinde die Zusammenarbeit im FLEX-Team als Arbeitserleichterung.“	498	94,2 %
„Ich teile regelmäßig Ideen und Materialien mit anderen KollegInnen.“	494	95,7 %
„Ich suche Rat bei KollegInnen, wenn ich Probleme beim Unterrichten habe.“ (Frage nur für die GrundschulpädagogInnen)	328	90,9 %
„Ich fühle mich gut von meinen KollegInnen der Grundschule unterstützt.“	492	87,8 %
„Ich fühle mich von der Schulleitung gut unterstützt.“	487	89,3 %
„Ich fühle mich von den FörderpädagogInnen gut unterstützt.“ (Frage nur für die GrundschulpädagogInnen)	330	93,3 %
„Ich fühle mich von den Eltern gut unterstützt.“	488	79,1 %
„Ich empfinde Hospitationen an anderen Schulen als hilfreich.“	464	59,9 %
„Ich empfinde gegenseitige Hospitationen in meiner Schule als hilfreich.“	458	57,0 %
„Ich empfinde die Unterstützung außenstehender Institutionen (z.B. Kinder- u. Jugendhilfe, Beratungs- u. Therapiestellen etc.) als hilfreich.“	486	74,1 %

Berufliche Zufriedenheit und Belastungsempfinden der AkteurInnen als wichtige Wirkvariablen: Reflexionen beruflicher Belastung und Zufriedenheit der AkteurInnen

Der Faktor „Berufliche Zufriedenheit“

Im thematischen Block E wurde innerhalb der Fragensets die aktuelle berufliche Zufriedenheit der befragten AkteurInnen erfasst. Im Rahmen von Faktorenbildungen entstand aus zwei Variablen, konkret realisiert durch die Aussagen *„Die Arbeit als FLEX-LehrerIn macht mir Spaß“* und *„Durch FLEX fühle ich mich motiviert, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen“*, zu denen die AkteurInnen sich über eine Rating-Skala mit vier Ausprägungen äußern sollten, der professionsübergreifende Faktor „Berufliche Zufriedenheit“. Die Verteilung der Antworten kann der folgenden Tabelle 23 entnommen werden (die dargestellten Werte beziehen sich auf beide befragten Professionsgruppen zusammen).

Tabelle 23: Häufigkeitsverteilungen zum Faktor „Berufliche Zufriedenheit“

	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
überwiegend zustimmend	409	87,8	87,8
überwiegend ablehnend	57	12,2	100,0
Gesamt (N)	466	100,0	

Insgesamt spiegelt die Analyse des gebildeten Faktors zur Zufriedenheit der AkteurInnen mit ihrer beruflichen Situation in FLEX wider, dass nahezu alle befragten GrundschulpädagogInnen und FörderpädagogInnen mit ihrem Beruf als FLEX-LehrerIn zufrieden sind. Ein eindeutig positiver Befund, der zunächst nicht näher erläutert werden muss. Die PädagogInnen sind der Meinung, dass FLEX ein wesentlicher Bestandteil zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis ist, der sie motiviert neue Ideen zu entwickeln und somit Routinen reflexiv zu hinterfragen sowie zum Spaß an ihrer Arbeit beiträgt. Dass die FLEX-Lehrkräfte mit ihrer beruflichen Situation derart zufrieden sind, muss als wichtiger psychosozialer Schutzfaktor und damit als besondere Ressource zur Bewältigung der Alltagspraxis mitsamt ihrer Herausforderungen in einer heterogeneren Lerngruppe betrachtet werden. Positive Effekte bezüglich inklusiver pädagogischer Orientierungen der Professionellen sind zudem ebenso zu vermuten.

Der Faktor „Belastungsempfinden der AkteurInnen“

Der Faktor „Belastungsempfinden der AkteurInnen“ kann dem der beruflichen Zufriedenheit gegenübergestellt werden. Er setzt sich aus den Variablen „Belastung“, „Aufwand“, „Überforderung“ und „Anerkennung“ zusammen. Realisiert wurden diese mit den Aussagen *„Die Arbeit in FLEX führt zu keiner stärkeren beruflichen Belastung“*, *„Unterrichtsvor- und -nachbereitung sind im Vergleich zum Arbeiten ohne FLEX nicht aufwendiger“*, *„Ich habe nicht die Befürchtung, dass mich die beruflichen Belastungen in FLEX überfordern“*, *„Ich habe das Gefühl, meine Arbeit in FLEX findet genügend Anerkennung“*. Die Zustimmungen respektive Ablehnungen zu den Aussagen erfolgten ebenfalls über eine Ratingskala mit vier Ausprägungen. Ferner wurden die Aussagen im Rahmen der Faktorenbildung positiv umgepolt – dies gilt es, bei der Interpretation der dargestellten Befunde (vor allem bei tabellari-schen Abbildungen) zu beachten. Die nachfolgend dargestellten Befunde beziehen sich außerdem, insofern nicht explizit anders angegeben, auf beide Professionsgruppen, also auf die Gesamtheit der in FLEX tätigen Grundschul- und FörderpädagogInnen.

Zunächst soll der Fokus auf der subjektiven Einschätzung des Aufwandes für die Unterrichtsvor- und -nachbereitungen innerhalb der FLEX liegen. Dieser wird von den AkteurInnen

als größer angesehen als für entsprechende Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts in Regelklassen. Ferner wird ebenso eine stärkere berufliche Belastung durch die AkteurInnen erlebt, d.h. je eher die Befragten einer höheren bzw. größeren Belastung durch FLEX zustimmen, je aufwendiger beurteilen sie auch die von ihnen zu gewährleistende Unterrichtsvor- und -nachbereitung in FLEX. Das subjektive Erleben des mit dem Unterrichten in FLEX verbundenen Aufwandes und das Gefühl einer stärkeren beruflichen Belastung stehen weiterhin in einem direkten signifikanten Zusammenhang ($r = ,511$), ebenso wie das subjektive Empfinden einer möglichen Überforderung zu dem Gefühl, nicht genügend Anerkennung für die eigene Arbeit zu erhalten.

Allerdings kann festgestellt werden, dass die Befragten bezüglich des Überforderungsempfindens und des Erlebens einer nicht genügenden Anerkennung insgesamt eher positiver eingestellt sind. Auch wenn viele der befragten LehrerInnen (40,6 %) eine Überforderung durch die beruflichen Belastungen in FLEX befürchten, so trifft dies für etwa 60 % der Befragten und damit für mehr als die Hälfte der befragten AkteurInnen nicht zu. Dies spiegelt sich auch in den Angaben zum Gefühl der Anerkennung wider: Mehr als zwei Drittel (69,1 %) erklären hier, in ihrer Arbeit bzw. für ihr Arbeiten genügend Anerkennung zu erhalten.

Bei der Analyse der Daten zum aus den Variablen „Belastung“, „Aufwand“, „Überforderung“ und „Anerkennung“ generierten Faktor „Belastungsempfinden der AkteurInnen“ zeigt sich eine klare Verteilung im Antwortverhalten.

Tabelle 24: Faktor „Belastungsempfinden der AkteurInnen“

	Häufigkeit	Gültige Prozente
überwiegend zustimmend	197	45,1
überwiegend ablehnend	240	54,9
Gesamt (N)	437	100,0

Bezogen auf das subjektive Belastungsempfinden bilden sich unter den Befragten zwei Pole heraus: Rund 45 % der AkteurInnen empfinden eher keine Belastung und stehen damit etwas mehr als der Hälfte der Befragten gegenüber, welche überwiegend einer (Mehr-)Belastung durch ihr Arbeiten in FLEX zustimmen. Trotz der relativen Gleichverteilung muss deutlich hervorgehoben werden, dass das Belastungsempfinden der befragten Grundschul- und FörderpädagogInnen recht deutlich akzentuiert wird.

Erleben die AkteurInnen die Belastung, mit der sie sich konfrontiert sehen, als negativ, so ergeben sich daraus Zusammenhänge zu weiteren Einschätzungen und Angaben dieser Befragten. Zunächst muss jedoch festgehalten werden, dass es im Belastungserleben einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Professionsgruppen gibt. So ist Tabelle 25 zu entnehmen, dass mit 67,6 % deutlich mehr KlassenlehrerInnen, nämlich etwa doppelt so viele, eine Belastung durch FLEX empfinden. Für die FörderpädagogInnen trifft dies zu 32,1 % zu.

Tabelle 25: Zusammenhang von Profession und subjektiv erlebter Belastung

			Profession	
			KlassenlehrerIn	FörderpädagogIn
Faktor „Belastungs-empfinden“	überwiegend zustimmend	Anzahl	16	36
		% innerhalb der Prof.	5,7 %	23,1 %
	teil/teils	Anzahl	75	70
		% innerhalb der Prof.	26,7 %	44,9 %
	überwiegend ablehnend	Anzahl	190	50
		% innerhalb der Prof.	67,6 %	32,1 %
Gesamtanzahl (N)			281	156

Weiterhin zeigen unsere Analysen, dass je jünger die AkteurInnen sind, diese desto weniger eine zusätzliche Belastung erleben. Die Zusammenhänge waren hier jedoch nicht signifikant. Betrachtet man wiederum den Zusammenhang des subjektiven Belastungsempfindens mit der Dauer der Tätigkeit in FLEX, so zeigt sich bei einer detaillierten Betrachtung der folgenden Gruppen ein signifikanter Unterschied:

- Gruppe der AkteurInnen, die seit ein bis drei Jahren in FLEX tätig ist
- Gruppe der AkteurInnen, die seit vier bis sechs Jahren in FLEX tätig ist
- Gruppe der AkteurInnen, die seit sieben bis neun Jahren in FLEX tätig ist
- Gruppe der AkteurInnen, die seit zehn und mehr Jahren in FLEX tätig ist

Betrachtet man die Werte für diese ausdifferenzierten Gruppen, zeigt sich, dass je länger die AkteurInnen in FLEX arbeiten, sie desto eher den Variablen des Faktors „Belastungsempfinden“ zustimmen und umgekehrt (dieser Zusammenhang relativiert sich jedoch, werden die Gruppen weiter zusammengefasst). Bei der vereinfachten Differenzierung zweier Gruppen, einer ersten, bei der die AkteurInnen bis zu sechs Jahre in der FLEX tätig sind, und einer zweiten, bei der die AkteurInnen seit mehr als sechs Jahren in der FLEX tätig sind, ist der Zusammenhang nicht mehr signifikant.

Es zeigt sich weiterhin, dass es einen deutlichen Zusammenhang zum Wunsch nach weiterer Unterstützung zur Bewältigung der Alltagspraxis, z.B. durch weitere Personen und / oder Institutionen, gibt (Signifikanz von ,003). Die Bildung von Netzwerken zum Transfer von Wissen im Sinne eines Technologieaustauschs wird also u. a. von einem höheren Belastungserleben vorangetrieben. Da mit derartigen Unterstützersystemen und Netzwerken ebenso die Möglichkeit gegenseitiger reflexiver Rückmeldungen besteht, kann dieser Befund ebenso positiv interpretiert werden. Die institutionsübergreifende Organisation der AkteurInnen in Netzwerken oder Arbeitskreisen kann sicherlich als wichtig für die Weiterentwicklung der FLEX angesehen werden.

Anders verhält es sich beim Zusammenhang des Belastungsempfindens mit einer negativen Einschätzung der Wirkung der FLEX im Sinne ihrer präventiven Zielsetzung der Minderung sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bereichen Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung. Hier zeigt sich, dass je mehr die AkteurInnen Belastung empfinden, umso weniger sprechen sie der FLEX die präventive Wirkung der Minderung von festgestelltem Förderbedarf in den genannten Bereichen zu. Diese subjektiv konstatierte Wirkung steht tatsächlichen Quoten der Überweisung von Kindern an entsprechende Förderschulen bzw. in den Gemeinsamen Unterricht (GU), welche als Indiz für präventive Erfolge der FLEX herangezogen werden können, entgegen. Diesbezüglich zeigt sich in der Praxis

deutlich, dass es in FLEX durchaus gelingt, sonderpädagogischen Förderbedarf und damit die Etikettierung und Stigmatisierung von Kindern zu mindern (vgl. Liebers 2008, 2010; bzw. Abschnitt 1.2.2.1 in diesem Bericht).

Ähnlich verhält es sich mit Aussagen zu allgemeinen bildungspolitischen Einstellungen und ‚beliefs‘ der AkteurInnen. Auch hier ist ein Zusammenhang in dem Maße erkennbar, dass je mehr Belastung subjektiv erlebt wird, desto eher werden Variablen des Faktors „Bildungspolitische Einstellungen“ im Sinne inklusiver Schulentwicklung abgelehnt (Näheres dazu im Rahmen der Beschreibungen der bildungspolitischen Einstellungen und ‚beliefs‘ der FLEX-AkteurInnen).

Unsere Analysen zeigten keine weiteren Zusammenhänge des Faktors der beruflichen Belastung der AkteurInnen auf: Weder mit den Qualifikationen der AkteurInnen im Sinne der vorhandenen Ausbildungen und der Funktion, welche die AkteurInnen innerhalb der FLEX haben (dies gilt für beide Professionen), noch mit der Anzahl der Stunden, mit denen die FörderpädagogInnen an anderen (FLEX-)Schulen oder anderen Institutionen tätig sind. Letzteres widerspricht der Erwartung, da das ‚Nomadentum‘ der FörderpädagogInnen ja im Allgemeinen negativ konnotiert wird.

Fazit zum Belastungsempfinden und zur beruflichen Zufriedenheit

Das Belastungsempfinden stellt insgesamt eine wichtige Variable dar, um die aktuelle subjektiv erlebte Situation der PädagogInnen in FLEX nachzuvollziehen. So spiegelt sich in den Daten zur Zufriedenheit insgesamt, welche ergänzend zum gebildeten Faktor „Berufliche Zufriedenheit“ abschließend erfasst wurde, wider, dass PädagogInnen bei höherem subjektiven Belastungserleben durchaus niedrigere Werte der Zufriedenheitseinschätzung zeigen. Im logischen Umkehrschluss dazu zeigt sich, dass den Variablen des Faktors „Berufliche Zufriedenheit“ durch die Befragten dann eher zugestimmt wird, je weniger diese eine Belastung durch FLEX empfinden. Zwischen den beiden Professionen gibt es, dies zeigen die Analysen, derweil dezente Unterschiede: Die FörderpädagogInnen sind insgesamt eher mit ihrer Situation in FLEX zufrieden (positiver Zustimmungswert von 94,8 % beim Faktor „Berufliche Zufriedenheit“), als es die FLEX-KlassenlehrerInnen (84,2 %) sind. Der Unterschied ist jedoch nicht wesentlich.

Trotz der von den AkteurInnen markierten Belastung, welche diese erleben, zeigt sich im Allgemeinen zusammenfassend auf deskriptivem Niveau das folgende Bild zur Zufriedenheit der PädagogInnen mit ihrem Beruf in der FLEX:

- Von 481 Befragten geben 54 Befragte (entspricht 11,2 %) an, voll und ganz mit ihrer beruflichen Situation zufrieden zu sein.
- Weitere 78,4 % und damit die große Mehrheit, sind überwiegend zufrieden. Diese beiden Gruppen zusammen ergeben einen Anteil von 431 befragten (also 89,6 %) in FLEX tätigen Förder- und GrundschulpädagogInnen, die mit ihrer Arbeitssituation in FLEX zufrieden sind. Dies spricht eine deutliche Sprache.
- Dieser Gruppe überwiegend positiver Zustimmung steht eine Minorität von PädagogInnen gegenüber (10,4 %), die mit ihrer Situation insgesamt eher unzufrieden sind.

Die Werte können im Einzelnen der tabellarischen Abbildung zur Zufriedenheit der AkteurInnen insgesamt (Tabelle 26) entnommen werden:

Tabelle 26: „Inwiefern sind Sie insgesamt mit Ihrer beruflichen Situation in FLEX zufrieden?“ (Originalformulierung der Frage aus den Fragebögen)

	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
voll und ganz	54	11,2	11,2
überwiegend	377	78,4	89,6
eher nicht	48	10,0	99,6
gar nicht	2	,4	100,0
Gesamt (N)	481	100,0	

Insgesamt muss positiv hervorgehoben werden, dass die FLEX-AkteurInnen professionsübergreifend ihre berufliche Situation bzw. ihr Arbeiten in FLEX als:

- motivierend,
- anregend bezüglich unterrichtlicher bzw. pädagogischer Innovationen
- und von Spaß bestimmt erleben.

Die FLEX fordert ihre Fachkräfte einerseits durch ihre Anforderungen heraus, die FLEX-Lehrkräfte sind mit ihrer beruflichen Situation jedoch ausdrücklich zufrieden und ziehen aus den Heraus- und Anforderungen, welche an sie gestellt werden, einerseits kreatives Potential. Andererseits kann die in der Alltagpraxis erlebte berufliche Zufriedenheit, verbunden mit motivationalen Effekten, welche von den AkteurInnen dem Arbeiten in FLEX zugeschrieben werden, den potentiellen Risikofaktor der Berufsbelastung abfedern bzw. diesem entgegenwirken. Die angeführten Werte zur allgemeinen Zufriedenheit bzw. Zufriedenheit insgesamt, welche auf Grund der Ausformulierung der Frage und deren Platzierung am Ende der Fragebögen eine relativ rationale Aussage forcieren sollte, untermauern diesen Sachverhalt. Die FLEX stellt für ihre PädagogInnen ein attraktives und als positiv erlebtes Arbeitsfeld dar. Dagegen erscheint es logisch, dass auch die insgesamt widerspiegelte Zufriedenheit der AkteurInnen im Zusammenhang mit anderen Einschätzungen und Angaben steht, welche ebenfalls bündig dargestellt werden sollen.

Ergänzende Zusammenhänge der beruflichen Zufriedenheit und weiterer Variablen

Während die Zufriedenheit der Befragten (dies bezieht sich auf den Faktor „Berufliche Zufriedenheit“) in keinem nennenswerten Zusammenhang mit der Dienstzeit allgemein und der Dienstzeit in FLEX, der Funktion der AkteurInnen in FLEX (dies trifft auf beide Professionen zu) und, bezogen auf die FörderpädagogInnen, mit deren förderpädagogischen Ausbildungen sowie dem Umfang an Stunden von Tätigkeiten an anderen Schulen und / oder Institutionen steht, ergeben sich insbesondere mit den Variablen:

- a) zur Einschätzung der optimalen Gestaltung des Schuleingangsbereiches,
- b) zur Einschätzung des Erfolges der FLEX in dem Sinne, dass es mithilfe der FLEX als Modell des Schuleingangs möglich ist, *allen* Kindern zu einem erfolgreichen Schulstart zu verhelfen,
- c) der Empfehlung zur Nachahmung der FLEX-Brandenburg (auch in anderen Bundesländern) sowie den Variablen
- d) zur Einschätzung der Qualität der FLEX-Handbücher signifikante Zusammenhänge.

Die signifikanten Zusammenhänge lassen sich in aller Kürze wie folgt darstellen:

- a) Umso mehr die Befragten mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind, umso mehr beurteilen sie ein ‚reines‘ FLEX-Modell als die für sie günstigste Variante im Schuleingangsbereich. Umgekehrt heißt dies, dass umso weniger die AkteurInnen zufrieden sind mit ihrer beruflichen Situation, umso mehr stimmen sie einem Schuleingangsmodell nur mit Regelklassen zu. Zwischen diesen beiden Extremen befindet sich die Variante, die derzeit praktiziert wird: ein Schuleingangsbereich mit FLEX als Option und der Möglichkeit des ‚Doppelunternehmens‘.
- b) Je mehr die PädagogInnen mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind, umso mehr stimmen sie der Aussage zu, dass FLEX allen Kindern zu einem erfolgreichen Schulstart verhelfen kann.
- c) Ebenso wird FLEX den KollegInnen landes- und bundesweit umso mehr zur Nachahmung empfohlen, je mehr die Befragten mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind.
- d) Dass die FLEX-Handbücher ein wichtiges Unterstützungsmaterial darstellen, wird umso mehr eingeschätzt, je mehr die PädagogInnen mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind.

Anhand dieser Zusammenhänge lassen sich u. a. negative Werte bezüglich der angeführten Variablen deuten. Insgesamt lässt sich bezogen auf Fragen der beruflichen Zufriedenheit und der subjektiv erlebten Belastung durch das Arbeiten innerhalb der FLEX ein deutlich positives Bild zeichnen. Dies kann als günstige Voraussetzung für die weitere Entwicklung der pädagogischen Qualität der FLEX und die professionelle Entwicklung der FLEX-AkteurInnen interpretiert werden. Ferner wirkt die berufliche Zufriedenheit als Schutzfaktor und erhöht somit die Resilienz der PädagogInnen gegenüber Belastungen, Herausforderungen und Spannungsfeldern im Zuge professioneller Entwicklungsaufgaben, welche mit der FLEX und ihrer inklusiven Ausrichtung bzw. Zielsetzung verbunden sind.

Bildungspolitische Einstellungen und ‚beliefs‘ der AkteurInnen

Eine unserer zentralen Forschungsfragen bestand in einer Abbildung der zum Zeitpunkt der Befragung bei den FLEX-AkteurInnen vorherrschenden bildungspolitischen Grundüberzeugungen respektive ‚beliefs‘. Dabei interessierte uns einerseits, welche inklusiven Einstellungen und Überzeugungen im Sinne inklusiver ‚beliefs‘ sich bei den PädagogInnen beobachten lassen würden. Weiterhin wollten wir wissen, ob und wie diese ‚beliefs‘ gegebenenfalls mit anderen Aspekten der Befragung in Verbindung stehen. Erfasst wurden die bildungspolitischen Einstellungen der AkteurInnen im thematischen Block E der Fragebogeninstrumente. Die PädagogInnen wurden hier gebeten, sich zu vier bzw. fünf Thesen der aktuellen pädagogischen Diskussion zu äußern respektive die ihnen vorgegebenen Aussagen auf einer Ratingskala gemäß ihrer Zustimmung oder Ablehnung zu bewerten.

Auf deskriptivem Niveau lässt sich das Antwortverhalten zu den ‚beliefs‘ professionsübergreifend zunächst folgendermaßen beschreiben:

- a) Die Aussage, dass die Grundschule eine Schule für alle Kinder eines Einzugsgebietes sein sollte, d.h. auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, führt sowohl innerhalb der beiden befragten Professionsgruppen als auch professionsübergreifend zur Bildung zweier entgegenstehender Meinungsgruppen. Bei einem Mittelwert (MW) von etwa 2,5 stimmen 50,5 % der Befragten (entspricht 243 PädagogInnen bei N = 481) dieser These überwiegend zu. 49,5 % (entspricht 238 Befragten) lehnen sie hingegen ab. Die FLEX-PädagogInnen stehen einer Schule für alle also ambivalent gegenüber. Die nachfolgende Abbildung 6 verdeutlicht diesen Befund zusätzlich.
- b) Verbunden mit der These einer Schule für alle war als Gegenentwurf die Aussage, dass Förderschulen unverzichtbar sind, da sie sowohl SchülerInnen mit besonderen

Schwierigkeiten als auch die Grundschule entlasten können. Diese Frage wurde bei der Datenauswertung umgepolt („Förderschulen sind verzichtbar, da...“). Dass auf Förderschulen verzichtet werden kann, entspricht nicht dem Meinungsbild der AkteurInnen, dies kann dem Mittelwert von 3,57 entnommen werden. Er spiegelt eindeutig wider, dass nur 9,4 % der Befragten der These zustimmen, dass Förderschulen nicht mehr gebraucht werden. Derweil lehnt mit 90,6 % die absolute Mehrheit diese These entschieden ab. Förderschulen stellen in den Augen der befragten PädagogInnen nach wie vor ein wichtiges Angebot separierender Förderung von Kindern dar – sie sind für die AkteurInnen unverzichtbar. Diese Einstellung steht dem Bestreben einer radikal inklusiven Schulentwicklung grundlegend entgegen, knüpft jedoch unmittelbar an die Wahrnehmung der prognostizierten Selbstwirksamkeit der AkteurInnen an.

Abbildung 6: These „Eine Schule für Alle“

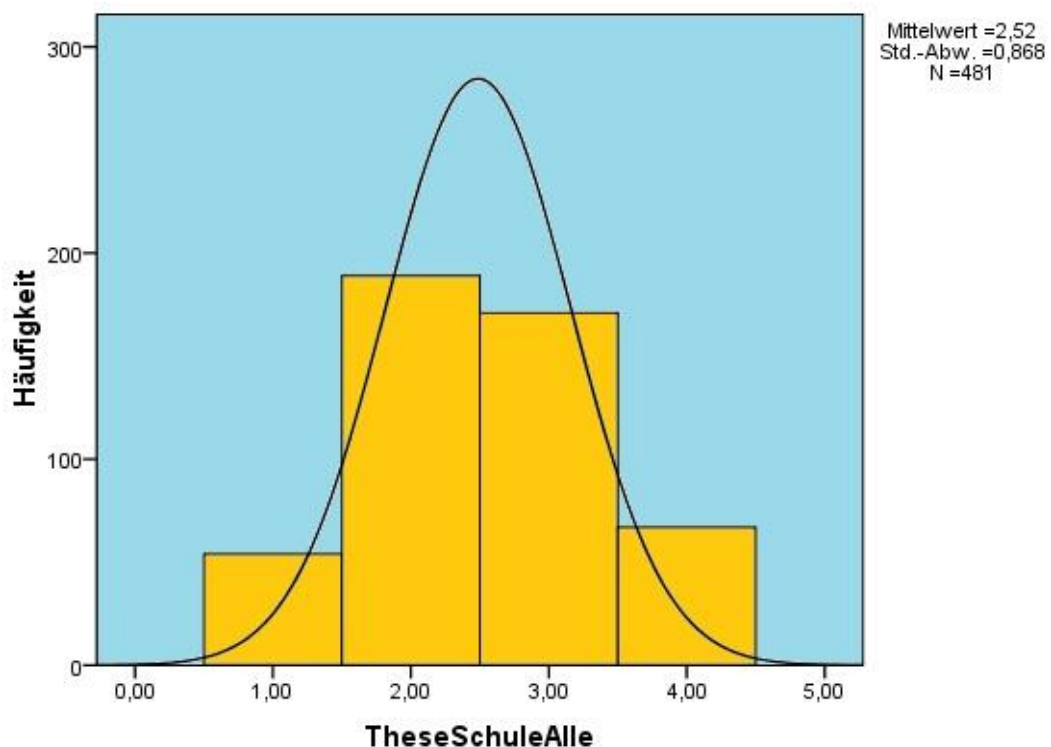
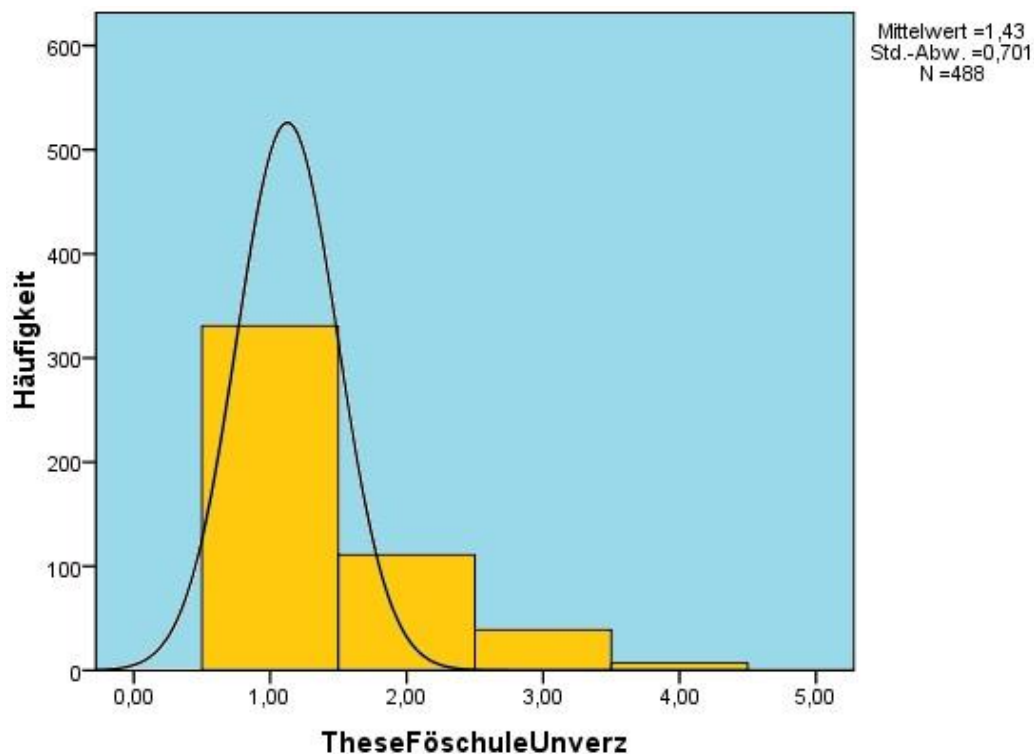


Abbildung 7: These „Förderschulen sind unverzichtbar“



- c) Sowohl Grundschul- als auch FörderpädagogInnen sind nur bedingt der Meinung, dass die GrundschulpädagogInnen durch FLEX Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung in Zukunft angemessener fördern können (MW = 2,52). Dieses Selbst- bzw. Fremdbild einer bedingt prognostizierten Selbstwirksamkeit vertreten rund 50 % der befragten Grundschul- und FörderpädagogInnen. Das Gefühl der Notwendigkeit von Förderschulen erscheint aus Perspektive dieser Befunde als logisch. Andererseits kann es als positiv betrachtet werden, dass gut die Hälfte aller PädagogInnen – trotz konstatierter Unverzichtbarkeit von Förderschulen – der Meinung ist, die Grundschullehrkräfte werden durch FLEX Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung in der Grundschule künftig angemessener fördern können.
- d) Ebenso gespalten sind die Meinungen der AkteurlInnen bezogen auf die Aussage, dass durch das Vermeiden der Zurückstellungen vom Schulbesuch und die Aufnahme von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf in den oben genannten Bereichen die Konzentration bzw. der Fokus der LehrerInnen in FLEX zu stark auf vermeintlich schwächere Kinder gerichtet ist. 52,4 % der PädagogInnen stimmen dieser Aussage überwiegend zu, 47,6 % lehnen diese These überwiegend ab. Der Mittelwert beträgt hier 2,42.
- e) Ferner stimmen 70 % der FörderpädagogInnen der These zu, dass sie durch FLEX langfristig zunehmend besser in der Lage sein werden, Kinder heterogener Lerngruppen zu unterrichten. Bei den FörderpädagogInnen zeigt sich demnach deutlich, dass sie vom Unterrichten heterogener Gruppen lernen, in dem Sinne, dass sie sich zunehmend wichtige Kompetenzen für den Umgang mit heterogenen SchülerInnengruppen aneignen, mit welchen sie in entsprechenden Förderschulen weniger konfrontiert und damit auch qualifiziert werden.

Die Variablen der Thesen „Grundschule für alle“ (a), „Verzicht auf Förderschulen“ (b) und „sonderpädagogischer Kompetenzerwerb durch FLEX“ (c) wurden weiterhin im Rahmen von

Faktorenbildungen zum zusammenfassenden allgemeinen Faktor „Bildungspolitische Einstellungen – inklusive ‚beliefs‘“ vereinigt. Auf Grundlage dieses Faktors wurden weitere Berechnungen angestellt, deren wichtigste Befunde nun dargestellt werden sollen.

Wie die nachstehende Tabelle 27 mit aller Klarheit verdeutlicht, sind die im Jahr 2009/2010 von uns befragten GrundschullehrerInnen und FörderpädagogInnen der FLEX-Brandenburg insgesamt zum Großteil und damit eindeutig weiterhin der Überzeugung, dass das gängige Schulsystem der Primarstufe in seiner gegenwärtigen Differenzierung sinnvoll ist und dass das System der Förderschule als Angebot der Förderung von Kindern in einem Setting relativ homogener Lerngruppen adäquate Wege sind, der diesbezüglichen Heterogenität kindlichen Lernens zu begegnen. Lediglich ein Viertel der PädagogInnen (genau 25,9 % bzw. 117 Befragte) zeigen in ihrem Antwortverhalten überwiegend Einstellungen und Orientierungen in Richtung inklusiver ‚beliefs‘.

Tabelle 27: Zusammenfassende Darstellung des Faktors „Bildungspolitische Einstellungen – inklusive ‚beliefs‘“

	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
überwiegend zustimmend	117	25,9	25,9
überwiegend ablehnend	335	74,1	100,0
Gesamt	452	100,0	

Zwischen den drei Variablen, die diesen Faktor bilden, besteht derweil auch ein hoher signifikanter Zusammenhang. Insbesondere die Urteile zur These „Grundschule für alle“ und „Verzicht auf Förderschulen“ korrelieren stark ($r = ,501$) und bedingen sich folgendermaßen: Je mehr die PädagogInnen der These, dass die Grundschule eine Schule für alle Kinder eines Einzugsgebietes sein sollte, d.h. auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zustimmen, umso mehr stimmen sie der Aussage zu, dass Förderschulen bezüglich der Entlastung einerseits betreffender SchülerInnen mit besonderen Schwierigkeiten und andererseits auch der Grundschule und der GrundschulpädagogInnen unverzichtbar sind, zu. Diese Beziehung zeigt sich ebenso im umgekehrten Sinne eines negativen Zusammenhangs.

Die Meinungen der AkteurInnen zur These „Grundschule für alle“ bedingt darüber hinaus insbesondere auch die Aussagen zur These „sonderpädagogischer Kompetenzerwerb durch FLEX“ (Korrelationskoeffizient $r = ,234$). Die Zusammenhänge stellen sich hier in gleicher Weise dar: Je mehr die PädagogInnen der These „Grundschule für alle“ zustimmen, umso mehr stimmen sie auch der These zu, dass die GrundschulpädagogInnen durch ihr Arbeiten in FLEX Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen, die explizit in die FLEX inkludiert werden, also die Bereiche Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung, in Zukunft angemessener fördern werden können.

Betrachtet man nun das Antwortverhalten der PädagogInnen bezogen auf den Faktor „Bildungspolitische Einstellungen – inklusive ‚beliefs‘“ spezifiziert nach den beiden Professionen, so ergeben sich interessante und signifikante Unterschiede in den Urteilen der AkteurInnen. So stehen mit 78,9 % mehr FLEX-KlassenlehrerInnen diesem Faktor überwiegend ablehnend gegenüber. Im Vergleich trifft dies auf 64,9 % der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen zu. Während also etwa ein Fünftel der GrundschulpädagogInnen mit ihren Einschätzungen der Aussagen zu den bildungspolitischen bzw. pädagogischen Thesen Einstellungen im Sinne inklusiver ‚beliefs‘ zeigen, trifft dies auf mehr als ein Drittel der FörderpädagogInnen zu. Es sind also eher die FörderpädagogInnen, die bezogen auf die inklusionspädagogischen Thesen aufgeschlossener urteilen, und weitaus mehr GrundschullehrerInnen, die derartigen Thesen kritisch gegenüberstehen.

Schließt man von diesen Ergebnissen auf die sukzessive Übernahme eines inklusiven Habitus durch die AkteurInnen, so könnten die Werte folgendermaßen interpretiert werden:

- Die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen zeigen tendenziell mehr Einstellungen im Sinne inklusiver ‚beliefs‘.
- Den FörderpädagogInnen scheint es eher zu gelingen, sich von tradierten Vorstellungen und daran gebundenen Rollen, Aufgaben sowie Zuständigkeiten zu lösen.
- Dem Trend bzw. der pädagogischen bildungspolitischen Forderung der Schaffung einer Schule für alle Kinder (vgl. z.B. Wocken 1990) bei gleichzeitigem Verzicht auf das System der Förderschule als segregative und stigmatisierend wirkende Einrichtung mit weit reichenden Folgen für die Allokation ihrer Schülerschaft stehen die befragten FörderpädagogInnen des Landes Brandenburg offener gegenüber.

Wenngleich zwar nicht signifikant ($r = ,138$), aber dennoch im Sinne eines zu erkennenden, vorsichtig zu interpretierenden interessanten und gleichsam kritisch zu hinterfragen Trends zeigt sich der Befund, dass je länger die PädagogInnen wiederum im Schuldienst sind, sie umso eher eine kritische Haltung gegenüber innovativen Konzepten und Einstellungen im Sinne inklusiver ‚beliefs‘ einnehmen. Da die Stichprobe im Wesentlichen aus PädagogInnen besteht, die vergleichsweise lange im Schuldienst sind, können die relativ geringen Zustimmungen zum Faktor „Bildungspolitische Einstellungen – inklusive ‚beliefs““ zum Teil erklärt werden. Bezüglich der Dienstdauer zeigte sich, dass 83,2 % der befragten KlassenlehrerInnen und 79,8 % der befragten FörderpädagogInnen bereits seit 21 und mehr Jahren im Schuldienst tätig sind. Das Alter der FLEX-AkteurInnen zeigt hier Zusammenhänge an, die inklusiven Orientierungen eher hinderlich entgegenstehen.

Derweil stehen die Dienstdauer der Befragten innerhalb der FLEX, die Funktionen, welcher die AkteurInnen innerhalb der FLEX-Schulen haben, oder, bezogen auf die FörderpädagogInnen, die Stunden der Tätigkeit an anderen (FLEX-)Schulen und / oder Institutionen in keinem nennenswerten Zusammenhang mit den ‚beliefs‘. Weitere Zusammenhänge ergeben sich – wie bei den meisten Variablen bzw. Faktoren – mit:

- der Zufriedenheit der AkteurInnen,
- deren Einschätzungen zur Gestaltung der Schuleingangsphase,
- der Beurteilung des Erfolges und der Effektivität von FLEX, d.h. in der Einschätzung, dass es mit FLEX einerseits möglich ist allen Kindern einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen und dass mit FLEX andererseits sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung gemindert werden kann,
- dem Belastungsempfinden der PädagogInnen sowie
- ihren Empfehlungen zur Nachahmung der FLEX.

4.6 Komplex V: Zur Qualität der Begleitsysteme der FLEX-Brandenburg

Fortbildungskultur‘ in FLEX: Teilnahme am Fortbildungskonzept „Individuelle Förderung“ und subjektiv erlebter Nutzen der einzelnen Fortbildungs-„Bausteine“

Während zu Beginn des laufenden Schuljahres 2006/2007 insgesamt 94,8 % der PädagogInnen in FLEX (vgl. Geiling u. a. 2008: 170f.; die Angaben beziehen sich auf die Gesamtstichprobe) entweder bereits an einer oder mehreren FLEX-Fortbildungen teilgenommen hatten respektive gerade dabei waren, eine FLEX-Fortbildung zu besuchen, sind die Zahlen der aktuellen Umfrage deutlich different. Zum laufenden Schuljahr 2009/2010 gaben 61,8 % der befragten Professionellen an, an der FLEX-Fortbildung „Individuelle Förderung“ teilgenommen zu haben (im Unterschied zur vorherigen wurden in der aktuellen Erhebung jedoch lediglich die GrundschulpädagogInnen nach ihrer Teilnahme an dieser Fortbildungsreihe gefragt.). Da in der aktuellen Erhebung jedoch nach der Teilnahme an einer spezifischen Fort-

bildungsreihe gefragt wurde, müssen die Daten entsprechend ausgelegt werden. Mit 61,8 % PädagogInnen, die bereits an der Fortbildung „Individuelle Förderung“ teilgenommen haben, und 3,9 %, die angegeben haben, gerade diese Fortbildung zu machen, nutzten mit 65,7 % aller Grundschulpädagoginnen zwei Drittel (203 Befragte) die Gelegenheit, sich zur Gestaltung individuell ausgerichteter Lehr-Lern-Settings weiterzubilden. Nicht teilgenommen haben 106 der GrundschulpädagogInnen (34,3 %). Die Besuchsquote einzelner ‚Bausteine‘ der Fortbildungsreihe „Individuelle Förderung“ erzielte wiederum sehr hohe Werte zwischen 93 % und 96 %, d.h. dass die Mehrheit der durch das Fortbildungsprogramm qualifizierten Lehrkräfte bereits an allen ‚Bausteinen‘ teilgenommen hat (siehe nachstehende Tabelle 28).

An die Frage, wie häufig die GrundschulpädagogInnen an den verschiedenen Fortbildungseinheiten teilgenommen haben, ist die Frage geknüpft, wie die AkteurlInnen den Nutzen dieses Bausteins einschätzen. Dabei wurde der Nutzen aller fünf ‚Bausteine‘ durch die AkteurlInnen durchgehend als sehr positiv eingeschätzt. Mit 95,1 % wurde der Fortbildungs-‚Baustein‘ 5 (Hospitationen an Schulen, die individuell ausgerichtete Unterrichtsprozesse gestalten) als am meisten nutzbringend bewertet.

Tabelle 28: *Teilnahme der FLEX-KlassenlehrerInnen am Fortbildungskonzept „Individuelle Förderung“*

Fortbildungs-‚Baustein‘ des Konzepts „Individuelle Förderung“	Teilnahme
1: Akzeptanz von Verschiedenheit als Voraussetzung wirksamer individueller Förderung	94,4 %
2: Diagnostische Kompetenz – Basis individueller Förderung	94,8 %
3: Gestaltung individuell ausgerichteter Lernprozesse	96,0 %
4: Ziele besonderer pädagogischer Förderung – ausgewählte Aspekte und Möglichkeiten	93,5 %
5: Hospitationen an Schulen, die individuell ausgerichtete Unterrichtsprozesse gestalten	93,0 %

Tabelle 29: *Das subjektive Empfinden des Nutzens der Fortbildungs-‚Bausteine‘*

Fortbildungs-‚Baustein‘ des Konzepts „individuelle Förderung“	Positiver Nutzen	Negativer Nutzen
1: Akzeptanz von Verschiedenheit als Voraussetzung wirksamer individueller Förderung	86,5 %	13,5 %
2: Diagnostische Kompetenz – Basis individueller Förderung	84,3 %	15,7 %
3: Gestaltung individuell ausgerichteter Lernprozesse	86,0 %	14,0 %
4: Ziele besonderer pädagogischer Förderung – ausgewählte Aspekte und Möglichkeiten	86,3 %	13,7 %
5: Hospitationen an Schulen, die individuell ausgerichtete Unterrichtsprozesse gestalten	95,1 %	4,9 %

Die in FLEX tätigen GrundschulpädagogInnen nehmen also die Möglichkeit der Hospitation an anderen Schulen als Möglichkeit der Weiterbildung gerne in Anspruch respektive können sie diesen Hospitationen einen besonders positiven Nutzen entnehmen. Dies zeigt ferner, dass sie offen für einen praxisnahen Wissenstransfer sind. Während die anderen vier ‚Bausteine‘ mit Prozentwerten zwischen 84,3 % und 86,5 % zwar eine geringere positive Bewer-

tung bezüglich des subjektiv empfundenen Nutzens erhalten haben, besitzen sie für die AkteurInnen dennoch einen sehr hohen Stellenwert. Die Fortbildungsreihe „Individuelle Förderung“ kann damit insgesamt als erfolgreich für die in FLEX tätigen GrundschulpädagogInnen und als sehr gewinnbringend für deren Alltagspraxis bewertet werden. Die durchgehend positive Einschätzung des Konzeptes „Individuelle Förderung“ zeigt auf, dass die dazugehörigen Fortbildungen wichtige Inhalte für das Arbeiten in FLEX liefern.

Darüber hinaus reflektieren 23 % der GrundschulpädagogInnen (N = 83) ihre Bedürfnisse als Professionelle der FLEX und benennen in der sich anschließenden offen gestellten Frage konkrete Bedürfnisse bzw. Wünsche nach zusätzlichen, die Fortbildungsreihe intensivierenden oder erweiternden Inhalten.

Wünsche der AkteurInnen nach weiteren Inhalten im Rahmen der Fortbildungsreihe

Ein Viertel der befragten GrundschulpädagogInnen würde demnach eine Erweiterung respektive Intensivierung des Konzeptes „Individuelle Förderung“ befürworten. Dies zeigt, wie sehr sich die GrundschulpädagogInnen im System FLEX engagieren, um ein erfolgreiches Arbeiten in der FLEX zu gewährleisten. Die offenen Angaben der Befragten wurden im Zuge der Umwandlung der qualitativen Daten zu quantitativen Daten soweit möglich einer Kategorisierung unterzogen und konnten so deskriptiv statistisch ausgewertet werden. So wünschten sich 16,9 % eine stärkere Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen der Fortbildungsreihe. 6 % wünschten sich eine intensivierte Weiterqualifikation in den Förderbereichen Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, also genau jenen Bereichen, mit welchen sie sich im Rahmen ihres Arbeitens in FLEX verstärkt konfrontiert sehen.

Dieser Wunsch kann als Absicht gedeutet werden, dem inklusiven Anspruch der FLEX gerecht zu werden, indem spezifische Fähig- und Fertigkeiten gefördert werden sollen. 18,1 % wünschen sich die Bildung oder Verstärkung von Netzwerken mit anderen Schulen, vor allem FLEX-Schulen, um sich zu Fragen der Alltagspraxis austauschen zu können. Weitere 7,2 % wünschten sich weitere fachdidaktische Inhalte zu allen Lernbereichen / Fächern und möglichen Förderschwerpunkten.

Nicht alle Angaben konnten hingegen ausreichend kategorisiert werden, so zum Beispiel gab es eine Vielzahl an sehr konkret formulierten Bedarfen. Als Beispiel seien hier gewünschte Inhalte zu Fähig- und Fertigkeiten zu „Umgang und Kommunikation mit Eltern von Kindern aus sozial schwachen Milieus“ genannt, das Einrichten eines „Theoretiker-Praktiker-Workshops“, Wissen zum „Umgang mit Kindern mit Autismus“ oder Inhalte über ein adäquates Umsetzen der Arbeit in FLEX bei fehlenden personellen Ressourcen durch beispielsweise krankheitsbedingte Ausfälle. Teils sehr konkreten Forderungen, wie dem Einbezug der FörderpädagogInnen in die Fortbildungen für die GrundschulpädagogInnen, also der Forderung nach gleichen Fortbildungen für beide Professionen, stehen teilweise sehr ungenaue Formulierungen gegenüber, welche nicht immer gedeutet werden konnten. Dies erklärt die prozentuale Verteilung von 27,4 % bei der Kategorie „Sonstiges“. Gleichwohl kann den Daten entnommen werden, dass die AkteurInnen ihre Bedarfe über die Angebote des Konzeptes „Individuelle Förderung“ hinaus reflektieren und Weiterbildungen bzw. der Erweiterung der Weiterbildungen gegenüber aufgeschlossen sind.

Nutzungswert und kritische Reflexion der FLEX-Handbücher durch die AkteurInnen

Für die Mehrheit der befragten PädagogInnen, nämlich etwa zwei Drittel (ca. 62 % bei N = 470), stellen die FLEX-Handbücher ein wichtiges Unterstützungsmaterial dar. Während einerseits ca. 38 % der Bedeutsamkeit der FLEX-Handbücher als wichtiges Material für ihr Arbeiten in FLEX eher überwiegend ablehnend gegenüberstehen, gibt andererseits mit ca. 46 % (bei N = 428) knapp die Hälfte der Befragten an, dass die FLEX-Handbücher überarbeitet werden sollten. Ferner fordern etwas 43 % der AkteurInnen (bei N = 441) weiteres, ergänzendes Unterstützungsmaterial.

Es wird deutlich, dass die Verteilungen zunächst relativ ausgeglichen scheinen. Dennoch kann auch gesagt werden, dass die AkteurInnen aus ihren alltäglichen Erfahrungen heraus die FLEX-Handbücher immer noch als wichtiges Material zur Unterstützung ihrer Arbeit erle-

ben, wenngleich sie diese kritisch hinterfragen und konkrete Impulse für deren zeitgemäße Überarbeitung geben. Dies zeigt, dass die FLEX-Handbücher ihren Stellenwert als praxisbegleitendes Material trotz kritischer Anmerkungen zu einer notwendigen Aktualisierung nicht eingebüßt haben. Lediglich inhaltlich werden von den AkteurInnen Neuerungen bzw. Änderungen eingefordert – das Material an sich wird nicht infrage gestellt.

Unter der Möglichkeit von offenen Mehrfachnennungen wurden die PädagogInnen gebeten, konkrete Aspekte für eine mögliche Überarbeitung der Handbücher zu nennen. Von den 137 PädagogInnen (entspricht etwa 27 %), die diese Möglichkeit nutzten, werden folgende Aspekte einer möglichen Überarbeitung gefordert respektive angeregt:

- 37,5 % wünschen sich mehr Inhalte zu aktuellen, die FLEX mitbestimmenden gesetzlichen Rahmenbedingungen,
- 31 % wünschen sich explizite Praxisbeispiele zum Arbeiten in FLEX, im Sinne von Fallbeispielen und Erfahrungsberichten aus anderen FLEX-Schulen,
- 11 % regen eine Überarbeitung der Handbücher hinsichtlich der Aufnahme von Materialien zum binnendifferenzierten Arbeiten an,
- 9,5 % wünschen sich eine Ausarbeitung der Handbücher zu einem Glossar, damit Informationen zu bestimmten Fragen oder Problemstellungen übersichtlicher und für die PädagogInnen schneller zugänglich sind und
- weitere 5 % fordern konkrete Materialien zur Förderung von Kindern mit Problemen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung.

Die Angaben der AkteurInnen sind mitunter sehr detailliert und in erster Linie als positiv zu bewerten, da sie damit ein reges Interesse an der Fortentwicklung der Materialien für die flexible Schuleingangsphase kenntlich machen. Ferner wird deutlich, dass sich die befragten PädagogInnen von den FLEX-Handbüchern zunehmend ‚Rezepte‘ für das Arbeiten in FLEX und bestimmte Herausforderungen wünschen. Dies könnte darauf hinweisen, dass die PädagogInnen in FLEX das Technologiedefizit der Pädagogik (vgl. Luhmann/Schorr 1982) in den heterogeneren Lerngruppen der FLEX (im Vergleich zu Regelschulen) stärker wahrnehmen. Trotz sich einstellender Routinen des Agierens im System FLEX und einem zu erwartenden zunehmenden Durchdringen des Systems und seiner Logiken (vgl. Amann 1996) markieren die FLEX-Lehrkräfte deutlich, dass sie im Rahmen der Materialien, die ihr Arbeiten unterstützen sollen, ‚Rezeptwissen‘ als Kondensat der Handlungsroutine anderer FLEX-PädagogInnen als hilfreich erleben würden.

Dass die FLEX-Handbücher ein wichtiges Unterstützungsmaterial für die Alltagspraxis in FLEX darstellen, wird umso mehr eingeschätzt, umso mehr die PädagogInnen mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind. Dies wurde von uns bereits im Abschnitt 4.5 unter der Teilüberschrift „Ergänzende Zusammenhänge der beruflichen Zufriedenheit und weiterer Variablen“ dargelegt.

An die Angaben der AkteurInnen zu Aspekten einer möglichen Überarbeitung der Handbücher knüpft sich ferner die Frage, ob die PädagogInnen sich weitere Unterstützung durch andere Personen und / oder Institutionen wünschen, um Unterstützung und Anregungen für ihre Alltagspraxis zu erhalten. Dies soll im nun folgenden Abschnitt thematisiert werden.

Tendenzen von Netzerkbildungen und LehrerInnenarbeitskreisen als wichtige Basis eines übergreifenden Wissenstransfers

An die Wünsche der Überarbeitung bzw. Erweiterung der Inhalte der FLEX-Handbücher knüpft unmittelbar der Befund an, dass sich etwa 68,5 % der Befragten für ihren Unterricht in FLEX Unterstützung durch weitere Personen, Personenkreise bzw. Institutionen wünschen. Trotz dieses Wunsches von mehr als einem Drittel der befragten AkteurInnen betreiben (bezogen auf den Zeitpunkt unserer Datenerhebung) lediglich etwa 14 % der FLEX-Schulen FLEX-Netzwerke oder Arbeitskreise (N = 294; diese Frage wurde nur den GrundschulpädagogInnen gestellt). Der Wunsch einer zusätzlichen bzw. erweiterten Unterstützung, wie es im Rahmen von Netzwerken möglich wäre, steht hier konträr zur aktuellen Praxis regionaler und überregionaler Vernetzung von einzelnen Schulen untereinander oder mit anderen Personen

respektive Institutionen zu FLEX-Netzwerken. Daher kann eine Netzwerkbildung tatsächlich nur als tendenziell vorhanden beschrieben werden.

Bezüglich der Frage, mit welchen Personen oder Institutionen von den entsprechenden Schulen zum Zeitpunkt unserer Datenerhebung Netzwerke oder Arbeitskreise betrieben werden, wurden von den FLEX-KlassenlehrerInnen folgende Antworten gegeben:

- ca. 50 % betreiben Netzwerke / Arbeitskreise mit anderen FLEX-LehrerInnen,
- rund 30 % betreiben Netzwerke / Arbeitskreise mit anderen (FLEX-)Schulen,
- etwa 10 % betreiben Netzwerke / Arbeitskreise durch eine starke Kooperation mit ihrer eigenen und anderen Schulleitungen.

Während regionale und überregionale Netzwerke und / oder Arbeitskreise derzeit nicht zur Regel der Praxis der FLEX-Schulen gehören, spielen Arbeitskreise und Netzwerkbildungen innerhalb der einzelnen Schulen eine weitaus größere Rolle. Sie gehören nachweislich zu vorhandenen Aktivitäten der konkreten Umsetzung von FLEX als Teil interner Schulprogrammentwicklung. So geben etwa 57,5 % der GrundschulpädagogInnen (N = 307) an, dass es in der Schule ihrer Tätigkeit LehrerInnenarbeitskreise gibt. Der Großteil der befragten PädagogInnen (165 PädagogInnen) beteiligt sich zudem aktiv an der Gestaltung dieser Arbeitskreise.

Netzwerkbildungen führen weiterhin 16,5 % (N = 303) der GrundschulpädagogInnen als Aktivität der konkreten Umsetzung von FLEX im Rahmen interner Schulprogrammentwicklung an. Hier zeigt sich deutlich, dass schulinterne Strukturen zur Kooperation stärker ausgeprägt sind als Netzwerke zu anderen Institutionen o. ä. Dies untermauert den Befund, dass die Bildung von Netzwerken bisher kaum genutzt wird, sodass den FLEX-Schulen hier weiteres Entwicklungspotential akkreditiert werden kann.

4.7 Komplex VI: Subjektive Bewertungen der FLEX durch die AkteurInnen

Um den befragten PädagogInnen ehrliches Interesse an ihrem ExpertInnenwissen zu signalisieren, wurden die beiden professionsspezifisch akzentuierten Fragebögen gezielt mit einem relativ großen Teil von Fragen im offenen Format versehen (vgl. Kapitel 3 zum Forschungsdesign in diesem Bericht). Als ExpertInnen der eigenen Teamhandlungspraxis in FLEX können die FLEX-PädagogInnen gezielte Hinweise beispielsweise auf ‚Baustellen‘ innerhalb der FLEX geben, da sie als Mitglieder des Systems tiefe Einblicke in das Wissens- und Organisationsgefüge der Institution FLEX-Schule haben (vgl. Bogner/Littig/Menz 2002) bzw. über exklusives „Betriebswissen“ verfügen (vgl. Meuser/Nagel 1991). Das Potential offener Fragen wurde von uns ebenso genutzt, um kritischen Anmerkungen der AkteurInnen sowie der subjektiven Bewertung der FLEX genügend Platz einzuräumen. Ergänzt durch Fragen im geschlossenen Format, die ebenfalls kritische und subjektive Sichtweisen der AkteurInnen zu erfassen versucht haben, kann so ein deutliches Bild von der Bewertung der FLEX aus AkteurInnenperspektive sowie von existenten ‚Baustellen‘ aus Sicht der handelnden PädagogInnen gezeichnet werden.

Zur subjektiven Präferenz der Gestaltung des Schuleingangsbereiches

Mit der Frage, wie für die befragten Grundschul- und FörderpädagogInnen die günstigste Variante im Schuleingangsbereich aussieht, haben wir einerseits versucht, subjektive Präferenzen zur Gestaltung des Schuleingangs zu eruieren sowie die generelle ‚Haltung‘ gegenüber dem Modell der FLEX zu erfassen. Die PädagogInnen hatten dabei die Wahl zwischen einer Eingangsphase nur mit FLEX, einer mit FLEX und parallel existierenden Regelklassen sowie einer mit nur Regelklassen.

Mit ca. 37 % präferiert mehr als ein Drittel der Befragten eine Schuleingangsphase mit ‚reinen‘ FLEX-Schulen bzw. sieht in FLEX das günstigste Modell für den Schuleingangsbereich (N = 490). Weitere 55,5 % sehen zudem einen Schuleingangsbereich mit parallel existierenden FLEX- und Regelklassen als günstigste Variante an. Lediglich eine Minderheit von

etwa 7,5 % ist der Meinung, dass eine Gestaltung des Schuleingangsbereiches am ehesten nur durch Regelklassen zu gewährleisten ist, was einem Verzicht auf das Modell der FLEX gleich käme.

Unterschiede in der subjektiven Präferenz zur Gestaltung des Schuleingangsbereiches gab es zwischen den Grundschul- und den FörderpädagogInnen nur relativ geringfügig, dies zeigen die nachstehenden Abbildungen 8 und 9.

Wenngleich die von uns befragten FörderpädagogInnen FLEX in der Tendenz noch positiver gegenüberstehen als die GrundschulpädagogInnen, im Sinne der Präferenz von ‚reinen‘ FLEX-Schulen oder von Schulen mit FLEX- und Regelklassen für den Schuleingangsbereich, so kann insgesamt festgehalten werden, dass mit 92,5 % die absolute Mehrheit der Befragten professionsübergreifend am Modell der FLEX festhält und dies eindeutig als günstigste Variante für die Gestaltung des Schuleingangsbereiches bezeichnet.

Abbildung 8: *Präferenzen der GrundschulpädagogInnen in FLEX zur Gestaltung des Schuleingangsbereiches*

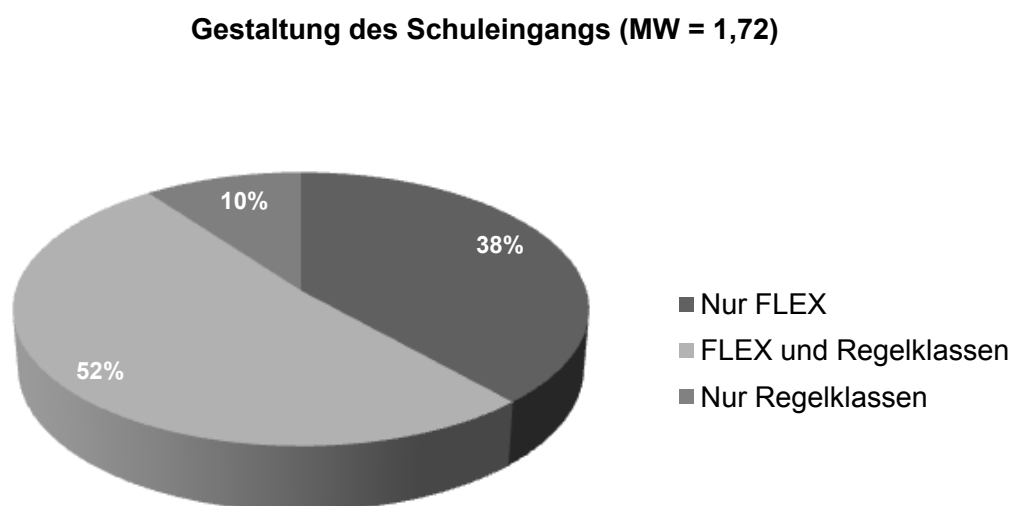
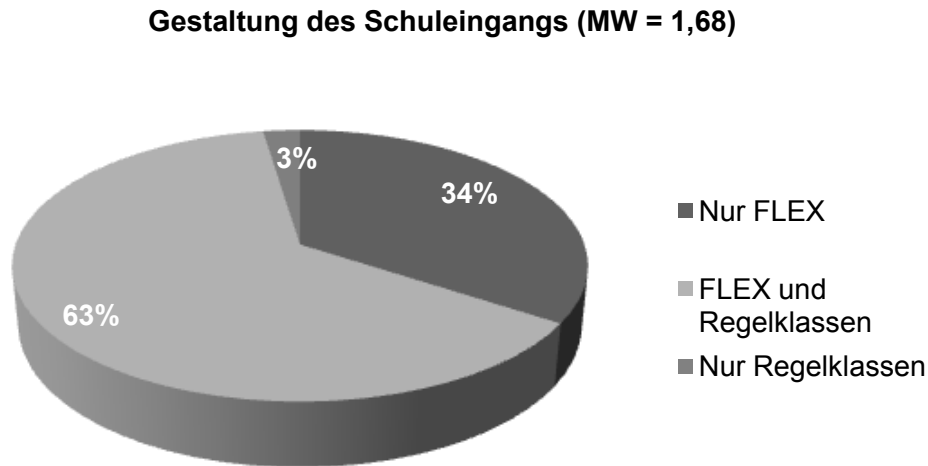


Abbildung 9: *Präferenzen der FörderpädagogInnen in FLEX zur Gestaltung des Schuleingangsbereiches*



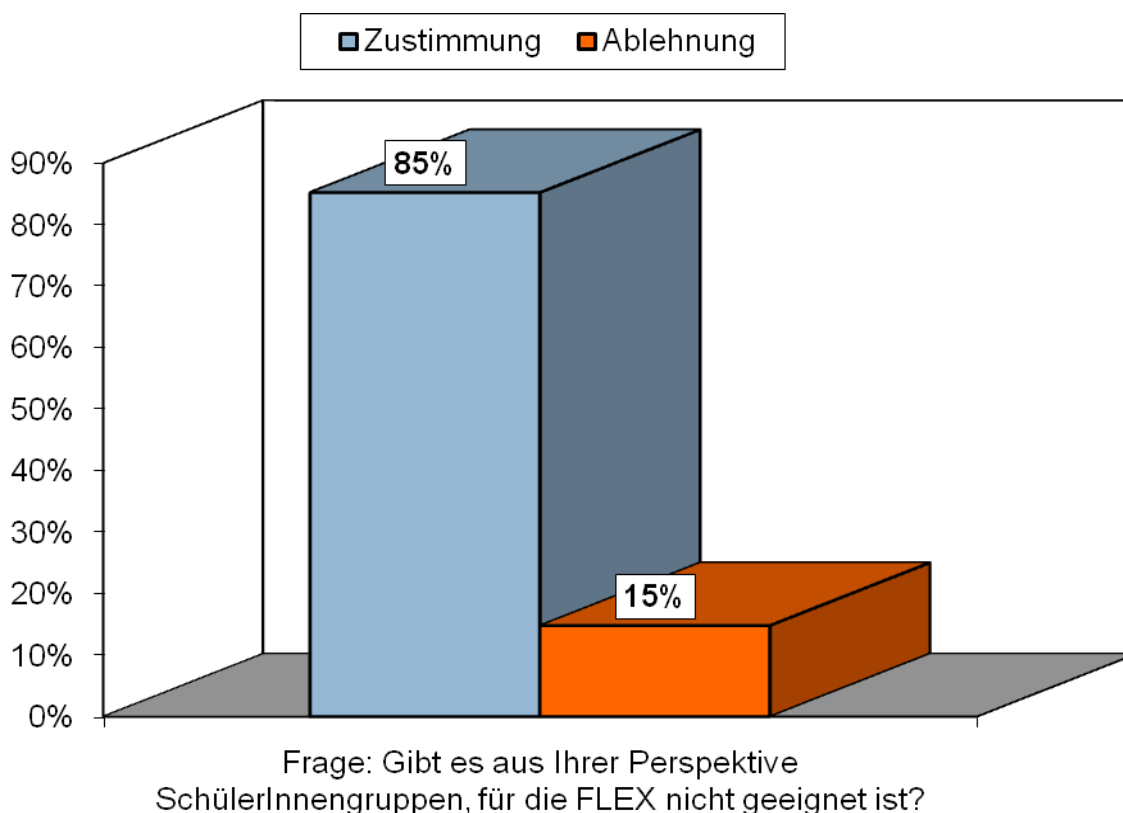
Dass 37 % ‚reine‘ FLEX-Schulen als bestes Modell für den Schuleingangsbereich beschreiben, muss weiterhin positiv festgehalten werden. FLEX hat sich – dies zeigen die Befunde deutlich – weiter etabliert und stellt für die befragten AkteurInnen ein Erfolgsmodell dar.

Subjektives Erleben der Nichteignung bestimmter SchülerInnengruppen für FLEX

Gleichwohl die FLEX als Erfolgsmodell erlebt wird, was sich ebenso in den Bewertungen der PädagogInnen zur präventiven Wirkung von FLEX und dem Erfolg der FLEX im Sinne des Ermöglichens eines erfolgreichen Schulstarts für alle Kinder widerspiegelt, gibt es aus subjektiver Perspektive SchülerInnengruppen, für die FLEX kein geeignetes Modell des Schuleingangsbereiches ist respektive die für FLEX nicht geeignet sind. Dies weist auf Problemlagen und Handlungerschwernisse der FLEX-PädagogInnen mit bestimmten SchülerInnengruppen hin und kann ebenso als ein Indiz für ein Nichtgelingen des Umgangs mit den in FLEX heterogeneren Lerngruppen betrachtet werden.

Mit etwa 85 % ist die Mehrheit der Befragten (N = 494) der Meinung, dass FLEX für bestimmte SchülerInnengruppen kein geeignetes Modell ist. Dem stehen etwa 15 % gegenüber, die der Meinung sind, FLEX eignet sich für *alle* Kinder ohne jegliche Ausnahme.

Mit der Möglichkeit in einem offenen Format anzugeben, für welche Kinder sich FLEX eher nicht eignet, wurden die PädagogInnen angeregt, zu konkretisieren, auf welche SchülerInnengruppen eine Nichteignung zutrifft (Mehrfachnennungen waren möglich).

Abbildung 10: *Nichteignung bestimmter SchülerInnengruppen für FLEX*

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass 78,9 % der Befragten (N = 380) der Meinung sind, dass FLEX für Kinder mit Problemen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung nicht geeignet ist. Auf Kinder mit Problemen im Bereich Lernen trifft dies nach Meinung von 18,4 % der PädagogInnen ebenso zu. Für Kinder mit Sprache sehen dies nur 5,8 % der Befragten.

Empfehlung zur Nachahmung von FLEX

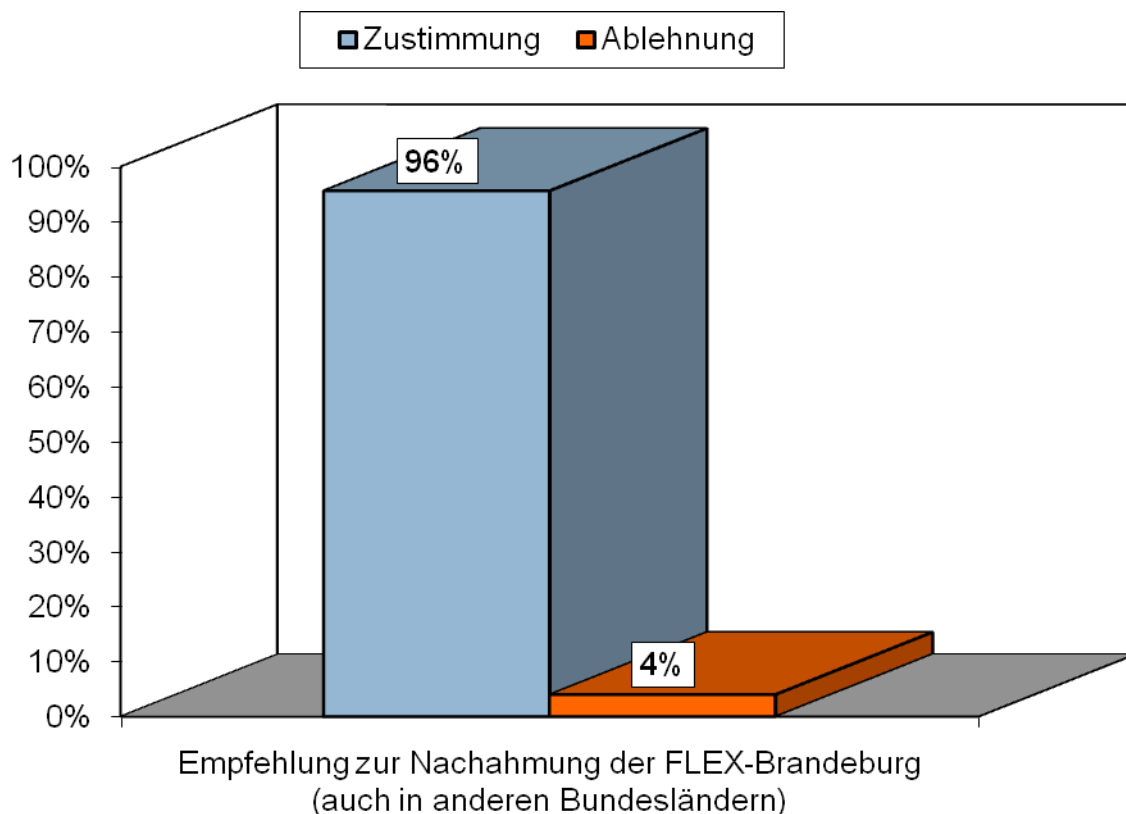
Als wichtiges Ergebnis im Rahmen dieses Berichtes zur FLEX-Evaluation 2009/2010 können die Befunde zur Nachahmungsempfehlung der FLEX betrachtet werden. Wir haben die Grundschul- und FörderpädagogInnen gefragt, ob sie die FLEX-Brandenburg als Modell anderen KollegInnen Brandenburgs und anderer Bundesländer zur Nachahmung empfehlen könnten. Die befragten PädagogInnen wurden mit dieser Frage letztlich gebeten, ein abschließendes Fazit zum System und zur aktuellen Praxis der flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg abzuliefern. Die Ergebnisse sprechen hier eine deutliche und eindeutige Sprache:

Die befragten FörderpädagogInnen können FLEX zu 87,2 % (N = 156) zur Nachahmung empfehlen und liegen mit ihren Angaben damit prozentual knapp unter denen der GrundschulpädagogInnen. Diese können zu 93,4 % (N = 320) FLEX zur Nachahmung in anderen Bundesländern weiterempfehlen. Für beide Professionen ergibt dies einen Anteil von 95,6 % der Befragten (N = 476), welche die FLEX weiterempfehlen würden (siehe Abbildung 11).

Diese immens hohe Empfehlungsrate kann durchaus als Stolz auf die eigene Arbeit in FLEX und auf das hier Erreichte interpretiert werden. Abschließend zeigt sich ferner, dass über die berufliche Zufriedenheit und die subjektiv erlebte Wirkung von FLEX zur Prävention respektive Minderung sonderpädagogischen Förderbedarfs hinaus die AkteurInnen der flexiblen Schuleingangsphase des Landes Brandenburg aus ihrer systembedingten Binnenper-

spektive heraus die FLEX als positives Instrumentarium zur Umsetzung bzw. zum Erreichen einer inklusiven Schulkultur erleben und die FLEX in eben diesem Sinne als nachahmenswert empfehlen. Mit diesen eindeutig positiven Einschätzungen durch die AkteurInnen der FLEX kann die Qualität des Systems – auch im bundesweiten Vergleich – unterstrichen werden.

Abbildung 11: *Empfehlungen zur Nachahmung der FLEX*



Weitere Anregungen und Kritik durch die AkteurInnen

Im Folgenden sollen nun weitere Anregungen der AkteurInnen bezogen auf ‚Baustellen‘ der FLEX und auf Wünsche sowie Kritik angeführt werden, welche vor allem im Rahmen der zahlreichen Fragen im offenen Format geäußert wurden. Dazu gilt es hervorzuheben, dass sich viele der befragten PädagogInnen die Mühe gemacht haben, ausführliche Hinweise zu geben. So wurden am Computer geschriebene Texte auf die Rückseiten der Fragebögen geklebt oder die Rückseiten der Fragebögen wurden intensiv genutzt, um weitere Ausführungen machen zu können. Dies verweist erneut darauf, mit welchem Engagement die Befragten an der Erhebung teilgenommen haben und mit welchem Einsatz sie zur Evaluation und (Weiter-)Entwicklung der FLEX beizutragen versucht haben.

Die Anregungen der PädagogInnen wurden von uns ihrer Häufigkeit nach und zu thematischen Clustern geordnet. Die zentralen Anregungen der FLEX-Lehrkräfte werden nun abschließend aufgelistet:

- Die Ressourcen innerhalb der FLEX sollten nicht (weiter) gekürzt werden. Es wird sehr deutlich akzentuiert, dass die vorhandenen Ressourcen als Minimalsausstattung verstanden werden. Dies spiegelt sich ebenso in folgender Anregung wider: „*FLEX ist eine gut geeignete Form für das individuelle Lernen, wenn alle Rahmenbedingungen gegeben sind* [...]“. [KL-133.003]

- Die PädagogInnen fordern eine Ausweitung der FLEX zum landesweit verbindlichen Modell. „Flex sollte endlich flächendeckend eingeführt werden – keine Regelklassen mehr.“ [KL-51.002]
- Die PädagogInnen wünschen sich eine Ausweitung der FLEX über die ersten beiden Jahrgangsstufen hinaus. „Wir wünschen uns für die Klassen 3/4 eine weitere Flexarbeit.“ [KL-117.001]
- Die GrundschulpädagogInnen wünschen sich gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen mit den FörderpädagogInnen sowie „regelmäßige Fortbildungen zum Austausch von Flexteams.“ [FÖ-80.003]
- Vermehrt werden zu große Klassen und zu wenige Teilungsstunden als deutliche ‚Defizite‘ von FLEX markiert.
- Künftige Befragungen sollten nach der Meinung von 27 % (N = 475) der Befragten online durchgeführt werden, um den mit solchen Umfragen verbundenen Aufwand für die Lehrkräfte zu mindern (hingegen sprechen sich 73 % deutlich gegen Online-Befragungen aus).

4.8 Zusammenfassung: Zentrale Ergebnisse der FLEX-Evaluation 2009/2010 zur pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX

Im Folgenden werden die zentralen Befunde unserer Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg im Jahr 2009/2010 zusammenfassend beschrieben. Insofern es unsere Befunde zulassen, werden zudem gezielte Vergleiche mit den Daten der FLEX-Evaluation von Geiling u. a. (2007, 2008) angeführt.

Einleitend muss festgehalten werden, dass sich bei unserer Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg im Schuljahr 2009/2010 bei allen Befunden insgesamt kaum Unterschiede zwischen den beiden befragten Professionen der GrundschulpädagogInnen und der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen zeigten. Ein sehr starker Zusammenhang konnte hingegen zwischen den inklusiven ‚beliefs‘ der AkteurInnen und deren Bewertung des Erfolges und der Effektivität von FLEX ermittelt werden. Dies macht einen der wichtigsten Befunde dieser Evaluation aus: FLEX ist eher von den ‚beliefs‘ seiner AkteurInnen abhängig als von äußeren Parametern. Kontextvariablen, wie die Dienstzeit, räumliche, materielle oder personelle Ressourcen, die Anzahl an Schulen, an denen die PädagogInnen tätig sind, u. v. m., spielen bezogen auf den Zeitpunkt unserer Erhebung keine Rolle für das Antwortverhalten der Fachkräfte. Damit konnten wichtige Zusammenhänge aus unserer Studie des Jahres 2006/2007 nicht bestätigt werden. Vielmehr deutet sich an, dass subjektive Einstellungen der PädagogInnen entscheidend sind, wie FLEX insgesamt erlebt wird. Hier knüpfen Maßnahmen, wie Fort- und Weiterbildungen, an, mithilfe derer die AkteurInnen sich professionell weiterentwickeln können. Wenn die von uns befragten PädagogInnen negative Einstellungen in Bezug auf einzelne Aspekte oder gar das gesamte Modell der FLEX zeigten, so – dies ergaben unsere Datenanalysen – liegt dies nicht an der FLEX, sondern an den eigenen bildungspolitischen Einstellungen respektive ‚beliefs‘ der AkteurInnen, welche damit zu einer zentralen Variable werden. Insgesamt sind die FLEX-PädagogInnen mit ihrer beruflichen Situation sehr zufrieden und bekräftigen den Erfolg und die präventiven Effekte der FLEX. Weitere zentrale Ergebnisse der FLEX Evaluation 2009/2010 sind:

- Mit 90,5 % erzielte die Evaluation trotz der hohen Belastungen, welcher die AkteurInnen zum Erhebungszeitraum u. a. durch weitere Erhebungen ausgesetzt waren, einen erstaunlich hohen Rücklauf. Dies wurde einerseits auf das Design der Fragebögen sowie den Kommunikations- und Interaktionsprozess mit dem Feld und seinen AkteurInnen sowie andererseits als Hinweis auf das hohe Engagement der FLEX-AkteurInnen zur Weiterentwicklung der FLEX-Brandenburg gewertet.

- Auch zum Zeitpunkt unserer Erhebung hielt die FLEX-Brandenburg nach wie vor am ‚Doppelunternehmen‘ von FLEX-Schulen fest. Gleichwohl stellt die Verringerung der Anzahl von ‚Doppelunternehmen‘ zugunsten einer Erhöhung ‚reiner‘ FLEX-Schulen von 33 % im Jahr 2005/2006 auf 45 % im Jahr 2009/2010 einen wichtigen und begrüßenswerten Befund dar. FLEX setzt sich als Modell damit fortwährend durch und trägt zu Schritten einer inklusiven Orientierung des Bildungswesens in Brandenburg maßgeblich bei. Dennoch stellt FLEX eine temporäre ‚Oase‘ für die SchülerInnen der brandenburgischen Schuleingangsphase dar, die sich auf zwei Jahrgangsstufen und zwei (bzw. drei) Schulbesuchsjahre beschränkt.
- Die FLEX und auch ihre AkteurlInnen werden zunehmend älter. FLEX hat sich in Brandenburg etabliert und stabilisiert. Mittlerweile lernt gut ein Viertel aller Grundschulkinder des Landes Brandenburg innerhalb von FLEX-Klassen. Die PädagogInnen der FLEX können auf immer mehr Erfahrungen im und mit dem System der FLEX zurückblicken und auf wichtige Routinen zurückgreifen. Etwa 50 % der FLEX-Lehrkräfte ist zudem bereits seit 21 bis 30 Jahren im Schuldienst und kann auch hier auf fundiertes Wissen zurückgreifen, muss sich jedoch ebenso neuen Herausforderungen stellen. An die Dienstdauer der PädagogInnen in FLEX und allgemein im Schuldienst sind also Fragen von sich einstellenden Routinen und eines gewissen Technologiewissens und deren Auswirkungen auf die Praxis in FLEX sowie die Bearbeitung von Problemlagen und Widerspruchslagen geknüpft.
- Die PädagogInnen der FLEX sind insgesamt mit den ihnen gegebenen Ressourcen zufrieden. Übereinstimmend werden räumliche, materielle sowie personale Ressourcen als ausreichend für eine optimale Umsetzung der FLEX erlebt. Gleichzeitig wird – vor allem bei Möglichkeiten offener Antwortformate – betont und hervorgehoben, dass derzeitige ‚Ausstattungen‘ als Minimalausstattung verstanden werden und dass von Kürzungen zugeteilter Ressourcen streng abgeraten wird. Dies bezieht sich unter anderem auf die Kürzung von FörderpädagogInnenstunden. Auch in der ‚alten‘ FLEX-Evaluation (2006/2007) wurden die Lern- und Arbeitsbedingungen im System erstaunlich positiv bewertet – es zeigt sich hier eine wichtige Stabilität des Systems. Ebenfalls die Markierung der Ausstattungen als Minimalausstattungen bestätigt unsere Befunde der Vorgängerevaluation.
- Nahezu alle von uns befragten PädagogInnen fühlen sich für das allgemeine Arbeiten in bzw. mit FLEX ausreichend qualifiziert. Beim Betrachten konkreter Teilbereiche bzw. Tätigkeitsfelder des Arbeitens innerhalb von FLEX zeigen sich einerseits tradierte Zuständigkeiten der Grundschul- und FörderpädagogInnen entsprechend der jeweiligen Expertisen. Andererseits kann zunehmend verzeichnet werden, dass sich ‚klassische‘ Zuständigkeiten und Grenzziehungen auch verändern. FLEX trägt zunehmend dazu bei, dass sich die in FLEX tätigen Förder- und GrundschulpädagogInnen für alle Kinder zuständig fühlen. Tradierte Bilder der eigenen Profession können dadurch jedoch nicht gänzlich überwunden werden. Die Unterscheidung zwischen dem ‚normalen‘ Grundschulkind und einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung und geteilte Zuständigkeitsdefinitionen erweisen sich als relativ stabil. Gleichsam werden aber langsam Lernende und schneller Lernende mit großer Selbstverständlichkeit in FLEX inkludiert.
- Trotz der immens hohen subjektiven Wahrnehmung der Qualifikation für das Arbeiten in bzw. mit FLEX akkreditieren sich beide befragten Professionsgruppen einen weiteren Qualifikationsbedarf. Der jeweils anderen Profession wird ebenso ein ergänzender Qualifikationsbedarf zugeschrieben. Schwerpunkte bilden hier vor allem Wissen und Handlungspraktiken im Umgang mit Kindern, die Probleme im Bereich emotionale und soziale Entwicklung haben, sowie den beiden anderen explizit in FLEX inkludierten Kindergruppen mit Problemen im Bereich Lernen und Sprache. Insgesamt stehen die FLEX-FörderpädagogInnen ihrer eigenen Professionsgruppe und jener der GrundschulpädagogInnen kritischer gegenüber, als die GrundschulpädagogInnen dies tun. Dennoch kann betont werden, dass beide Professionsgruppen eine hohe Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung zeigen. FLEX regt seine Fachkräf-

te dazu an, sich professionell weiterzuentwickeln. Auch dies kann mit einem zunehmenden Schwinden ‚klassischer‘ Grenzziehungen und Zuständigkeiten begründet werden, zeigt jedoch ebenso auf, dass die AkteurInnen Probleme in ihrer Alltagspraxis wahrnehmen und deren Bewältigung unter anderem in der eigenen Qualifikation verorten.

- Die aktuelle Praxis der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FdL) halten insgesamt 88,9 % der befragten AkteurInnen für angemessen und effektiv im Sinne von wirkungsvoll im Hinblick auf die Ziele und Ansprüche der FLEX. Damit schreibt die absolute Mehrheit der FLEX-Fachkräfte der FdL zu, dass sie dazu beiträgt, in FLEX sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung zu mindern. Darüber hinaus werden Wirkungen der FLEX jedoch eher im Bereich der Förderung des Sozialverhaltens und Wohlbefindens der SchülerInnen gesehen als im Bereich Leistungsentwicklung – dies bestätigt zentrale Befunde zur FdL aus dem Jahr 2006/2007.
- FLEX wirkt aus der Perspektive seiner AkteurInnen präventiv und erfolgreich: 89,9 % der befragten Grundschul- und FörderpädagogInnen stimmen der Aussage zu, dass es mithilfe der FLEX in Brandenburg möglich ist, allen Kindern zu einem erfolgreichen Schulstart zu verhelfen. Ferner schätzen 67,6 % der PädagogInnen, dass durch FLEX sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung vermindert werden kann. Dieser Sachverhalt ist nicht als Argument einer Verhinderung oder Geringschätzung von Heterogenität zu werten, sondern vielmehr als wichtiger Befund dafür, dass es mithilfe von FLEX gelingen kann, der Stigmatisierung sowie damit verbundener Folgen für die Identität und Bildungsbiographie von Kindern im Schuleingangsbereich entgegen zu wirken.
- FLEX zeigt im Vergleich zu regulären Schuleingangsklassen Brandenburgs einerseits eine geringere Zurückstellungsquote auf und hat andererseits mehr vorzeitige Einschulungen bei gleichzeitig geringeren Überweisungsquoten von Kindern an Förderschulen oder in den Gemeinsamen Unterricht zu verbuchen. FLEX zeichnet sich durch die Anerkennung heterogenerer Lerngruppen aus und schafft es, die Vielfalt heterogener Lerngruppen im jahrgangsübergreifenden Unterricht gewinnbringend zu nutzen. Mit der nachweislichen Senkung der Überweisungsquote von Kindern in das bestehende Förderschulsystem kommt die FLEX-Brandenburg Forderungen, die sich an zentrale Erkenntnisse zur Auswirkung früher Förderschulkarrieren angliedern (vgl. Wocken 2005), gezielt entgegen. Die FLEX wird sowohl in ihrer präventiven Wirkung als auch in der Zielstellung, möglichst allen Kindern einen erfolgreichen Start in die brandenburgische Grundschule zu ermöglichen, von ihren AkteurInnen als wirksam und erfolgreich wahrgenommen. Anhand von Förderquoten sowie Befunden vergleichender Leistungstests etc. kann ferner nachgewiesen werden, dass die FLEX als erfolgreiches Modell des Schuleingangs mit inklusiver Orientierung bundesweit Vorbildcharakter hat.
- Unsere Befunde zeigen ferner auf, welche Wirkgrößen nach Meinung der PädagogInnen zur Verhinderung von sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen, die mit der FLEX explizit inkludiert werden, führen. Hier werden unterstützenden Angeboten der FörderpädagogInnen (Zustimmung 99,1 % bei N = 321), unterstützenden Angeboten außerhalb des Unterrichts z.B. durch die gezielte Förderung in Kleingruppen (Zustimmung 97,5 % bei N = 317), dem dritten Verweiljahr (Zustimmung 95,4 % bei N = 329), unterstützenden Angeboten im Klassenunterricht (Zustimmung 92,8 % bei N = 321), der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (Zustimmung 88,9 % bei N = 323) sowie dem diagnosegeleiteten Arbeiten mit ILeA (Zustimmung ca. 65 % bei N = 311) zentrale Wirkungen zugeschrieben. Diese Ergebnisse untermauern und bestätigen unsere Befunde aus dem Jahr 2006/2007 und zeigen, dass sich dieselben Variablen als zentral in ihrer Wirkung erweisen.
- Zum Zeitpunkt unserer Datenerhebung zeigt sich bezogen auf die Praktiken und Aufgabenkulturen im jahrgangsübergreifenden Unterricht (JÜ) und im Teilungsunterricht (TU), dass es zwischen beiden Unterrichtssettings kaum Unterschiede gibt. Bis auf zwei Ausnahmen ergaben unserer Datenanalysen keinerlei Unterschiede zwischen

der Praxis des JÜ und der Praxis des TU. Alle Variablen zur Einschätzung der Praxis beider Settings wurden von den Befragten mit sehr hohen Prozentwerten positiv zu stimmend eingeschätzt. In beiden Lehr-Lern-Settings kommt es demnach zu einer ausgesprochenen Vielfalt an Methoden, was für die pädagogische Qualität der FLEX spricht und ebenso als wichtiger Beitrag zur präventiven Zielsetzung verstanden werden kann, da es den SchülerInnen möglich gemacht wird, individuelle Lernwege zu gehen. Sowohl der JÜ als auch der TU wenden vermehrt Verfahren offenen Unterrichts an, geschlossene und offene Unterrichtskonzeptionen kommen gleichermaßen zur Anwendung. Unterschiede zwischen beiden Settings gibt es auch hier nicht zu verzeichnen.

- Während sich die Einschätzung des JÜ im Jahr 2006/2007 noch signifikant in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion darstellte, kann dies aktuell nicht bestätigt werden. Die Variable der Dienstdauer in FLEX und jene des ‚Systemwechsels‘ stehen derzeit ebenfalls in keinerlei signifikantem Zusammenhang mit der Einschätzung des JÜ durch die PädagogInnen. Daraus könnte geschlossen werden, dass sich der JÜ als wichtiges Element der FLEX im Sinne eines selbstverständlichen und in seiner Wirkung positiv wahrgenommenen Strukturelements etabliert hat. Bestätigt wird mit den aktuellen Befunden wiederum, dass sich im JÜ eine Mischung von frontalen und offenen Unterrichtsmethoden mit einer beachtlichen Individualisierungstendenz etabliert hat. Ein weiterer und wichtiger Unterschied, der auf eine bedeutsame Entwicklung der FLEX hinweist, spiegelt sich darin wider, dass es 2006/2007 nachweislich noch so war, dass Kinder, die der FdL zugeordnet wurden, nicht immer in den JÜ integriert wurden – dies ist auf Basis unserer aktuellen Daten nicht mehr gegeben. In den JÜ werden alle Kinder gleichwertig integriert, Tendenzen des Ausschlusses bestimmter SchülerInnengruppen sind nicht mehr erkennbar.
- Die Förderung von Kindern in den heterogenen Lerngruppen der FLEX zeigt sich gemeinhin durch Fördermaßnahmen der GrundschulpädagogInnen während des Unterrichts, durch ein gegenseitiges Unterstützen der Kinder untereinander und durch das Einbeziehen der Eltern in konkrete Fördermaßnahmen. Dieses Verständnis respektive diese Praxis der Förderung ließen sich unabhängig von den durch uns vorgegebenen SchülerInnengruppen nachweisen. Darüber hinaus zeigen sich jedoch ebenso Praktiken der Förderung, welche mit einem bestimmten Klientel bzw. bestimmten SchülerInnengruppen verknüpft sind: Maßnahmen separierender Förderung einzelner Kinder oder Kleingruppen wird somit primär durch die FörderpädagogInnen durchgeführt und bezieht sich vor allem auf Kinder unter FdL. Dies entspricht einer traditionellen Aufgabenverteilung zwischen Grundschul- und FörderpädagogInnen und knüpft an das Verständnis an, dass die FörderpädagogInnen ExpertInnen für Kinder mit spezifischen Problemen sind.
- Werden die Grenzziehungen und das Zuständigkeitserleben der FLEX-AkteurInnen für unterschiedliche Kindergruppen weiter in den Blick genommen, so verweisen die Ergebnisse also darauf, dass traditionelle Aufgabenfelder von Förder- und GrundschulpädagogInnen weitgehend erhalten bleiben. Gleichwohl muss hervorgehoben werden, dass zwischen den AkteurInnen im Rahmen der FLEX-Teams ein Wissensaustausch stattfindet, der inklusive Schulentwicklungsprozesse und die Herausbildung eines inklusiven Habitus vorantreibt, indem sich zunehmend gemeinsame Tätigkeitsfelder entwickeln, die aber nicht zum Schwinden professionsspezifischer Grenzen führen. So fühlen sich FörderpädagogInnen nach wie vor besonders für Kindergruppen mit spezifischen Problemlagen zuständig. Sie sind sich ihrer besonderen Expertise bewusst, erweitern aber in FLEX ihr Tätigkeitsfeld und streben eine Erweiterung ihrer Kompetenzen an.
- Hinsichtlich des Professionsverständnisses der in FLEX tätigen FörderpädagogInnen zeigt sich als ein weiterer zentraler Befund, dass der überwiegende Teil der FLEX-FörderpädagogInnen (79,9%) der Aussage zustimmt, dass sie sich selber als BeraterInnen der GrundschulpädagogInnen sehen. Die Beratung wird mit dem Ziel verbunden Unterrichts- und Erziehungserschwerisse gemeinsam bearbeiten zu können. Damit zeigen die befragten PädagogInnen das inklusionspädagogisch bedeutsame

Selbstbild, das im Sinne Reisers (1998) einer „institutionalisierten systembezogenen ‚Serviceleistung‘ der Sonderpädagogik“ zuzuordnen ist und sich von der ‚klassischen‘ organisatorisch separierenden ‚Serviceleistung‘ abgrenzt, welche den Arbeitsplatz der FörderpädagogInnen primär in den entsprechenden Förderschulen verortet.

- Knüpft man an das (neue) Professionsverständnis der FörderpädagogInnen als BeraterInnen der GrundschulpädagogInnen an, so sind Einschätzungen der in FLEX herausgeforderten kooperativen Praktiken ein wichtiger Bestandteil, um das Arbeiten im FLEX-Team beurteilen zu können. Die befragten FörderpädagogInnen wurden dazu von uns gefragt, wie sie die Kooperation mit den GrundschulpädagogInnen ihrer FLEX-Schule insgesamt beurteilen: 97,5 % (N = 157) bewerten diese als positiv. Dieses Ergebnis zeigt eindeutig, dass die in der FLEX tätigen FörderpädagogInnen die Zusammenarbeit mit den PädagogInnen der Grundschule als angenehm erleben. Zur Übernahme eines veränderten, inklusiv orientierten Professionsverständnisses kann dies durchaus beitragen. Auch vor vier Jahren wurde das gemeinsame Arbeiten in den FLEX-Teams positiv bewertet und als unterstützend erlebt.
- Professionsübergreifend zeigten sich die berufliche Zufriedenheit und das Belastungsempfinden der AkteurInnen als wichtige Wirkvariablen: Reflexionen beruflicher Belastung und Zufriedenheit der AkteurInnen wurden über gebildete Faktoren und weitere Variablen ermittelt. Insgesamt spiegelten die Faktorenanalysen wider, dass nahezu alle befragten GrundschulpädagogInnen und FörderpädagogInnen (89,6 %) mit ihrem Beruf als FLEX-LehrerIn zufrieden sind. Ein eindeutig positiver Befund, der eine deutliche Sprache spricht. Bezogen auf das subjektive Belastungsempfinden stehen sich zwei Gruppen gegenüber: Rund 45 % der AkteurInnen empfinden eher keine Belastung und stehen damit etwas mehr als der Hälfte der Befragten gegenüber, welche überwiegend einer (Mehr-)Belastung durch ihr Arbeiten in FLEX zustimmen. Ein Belastungsempfinden der befragten Grundschul- und FörderpädagogInnen wird also recht deutlich akzentuiert.
- Trotz aller Identifikation mit der FLEX und ihren Leitideen sind (bezogen auf das Jahr 2009/2010) die GrundschullehrerInnen und FörderpädagogInnen der FLEX-Brandenburg insgesamt zum Großteil weiterhin der Überzeugung, dass das gängige Schulsystem der Primarstufe in seiner gegenwärtigen Differenzierung sinnvoll ist. Ebenso wird das System der Förderschule als Angebot der Förderung von Kindern in einem Setting relativ homogener Lerngruppen als notwendig und adäquat empfunden. Allerdings zeigt ein Viertel der PädagogInnen (genau 25,9 % bzw. 117 Befragte) klare Einstellungen und Orientierungen in Richtung inklusiver ‚beliefs‘. Angesichts der Tatsache, dass parallel zur FLEX zwei weitere, auf Selektion und Homogenisierung von Lerngruppen ausgerichtete Systeme mit differenten und der Logik der FLEX entgegenstehenden Handlungsanforderungen existieren, muss dieser Befund als positiv interpretiert und hervorgehoben werden. FLEX trägt zur sukzessiven Übernahme eines inklusiven Habitus bei, was sich dadurch zeigt, dass
 - a) die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen tendenziell zunehmend Einstellungen im Sinne inklusiver ‚beliefs‘ zeigen und
 - b) es den FörderpädagogInnen in FLEX eher zu gelingen scheint, sich von tradierten Vorstellungen und daran gebundenen Rollen, Aufgaben sowie Zuständigkeiten zu lösen.

Während vor vier Jahren noch gut ein Drittel der Befragten Einstellungen im Sinne inklusiver ‚beliefs‘ zeigte, muss dahingehend aktuell ein Rückgang verzeichnet werden. Allerdings gilt es zu beachten, dass mit der aktuellen Erhebung einerseits einer veränderte Stichprobe existiert und andererseits das Fragenset zu den ‚beliefs‘ der AkteurInnen modifiziert, vor allem stark gekürzt wurde. Interpretationen müssen hier folglich mit Vorsicht getroffen werden.

- Als weiterer Erfolg und zentraler Befund kann die Veränderung des Einsatzes der FLEX-FörderpädagogInnen in zunehmend integrativen respektive inklusiven Settings

gewertet und gewürdigt werden. Im Jahr 2009/2010 gab es mit 28 % im Vergleich zu 47 % im Jahr 2005/2006 wesentlich weniger ‚Systemwechsler‘. Dies knüpft unmittelbar an unsere Empfehlungen an, die sich aus den Befunden der FLEX-Evaluation 2006/2007 ergeben haben. Ferner zeigten sich tendenziell Zusammenhänge, bei denen sich der ‚Systemwechsel‘ negativ auf das Erleben der FLEX auswirkt.

- Ein weiterer zentraler Befund unserer Evaluation liegt darin, dass die befragten PädagogInnen dem Trend bzw. der pädagogischen / bildungspolitischen Forderung der Schaffung einer Schule für alle Kinder (vgl. z.B. Wocken 1990) bei gleichzeitigem Verzicht auf das System der Förderschule als segregative und stigmatisierend wirkende Einrichtung mit weit reichenden Folgen für die Allokation ihrer Schülerschaft, offen gegenüberstehen.
- Bezogen auf die Teilnahme der PädagogInnen an der FLEX-Fortbildung „Individuelle Förderung“ zeigt sich, dass mit 61,8 % etwa zwei Drittel der befragten Professionellen dieses Fortbildungsangebot bereits wahrgenommen haben. Die einzelnen ‚Bausteine‘ der Fortbildungsserie werden dabei durchgehend in hohem Maße positiv und nutzbringend eingeschätzt. Damit zeigt sich die Fortbildungsreihe „Individuelle Förderung“ aus Perspektive der AkteurlInnen insgesamt als erfolgreich. Dennoch bestehen konkrete Wünsche nach weiteren oder ergänzenden Inhalten seitens der befragten PädagogInnen.
- Bezogen auf die Arbeit in FLEX unterstützende Materialien stellen die FLEX-Handbücher für die Mehrheit der befragten PädagogInnen, nämlich etwa zwei Drittel (ca. 62 % bei N = 470), weiterhin ein sehr wichtiges Unterstützungsmaterial dar. Darüber hinaus regt etwa die Hälfte der PädagogInnen zu Überarbeitungen an, die den Einsatz der Handbücher erleichtern würden.
- Dem Kooperieren von FLEX-Schulen in FLEX-Netzwerken kommt, bezogen auf einen gezielten Wissens- und Kompetenztransfer, eine hohe Bedeutung zu. Unsere Analyse zeigt aber, dass FLEX-Netzwerke kaum existieren. Vielmehr scheinen schulinterne Strukturen zur Kooperation stärker ausgeprägt zu sein als Netzerkennungen zu anderen FLEX-Schulen oder Institutionen. Die Bildung von Netzwerken wird bisher kaum genutzt, sodass den FLEX-Schulen in diesem Bereich weiteres Entwicklungspotential akkreditiert werden kann.
- Ein deutlicher und ebenso hervorzuhebender Befund unserer Evaluation bezieht sich auf die Präferenzen der FLEX-Lehrkräfte bezüglich der Gestaltung des Schuleingangsbereiches. Diese lassen wichtige Rückschlüsse auf die Identifikation mit dem Modell der FLEX zu. Wir konnten zeigen, dass mehr als ein Drittel der Befragten eine Schuleingangsphase mit ‚reinen‘ FLEX-Schulen als das günstigste Modell für den Schuleingangsbereich sieht. Weitere 55,5 % sehen zudem einen Schuleingangsbereich mit parallel existierenden FLEX- und Regelklassen als günstigste Variante an. Lediglich 7,5 % präferieren einen Schuleingangsbereich nur mit Regelklassen, was einem Verzicht auf das Modell der FLEX gleich käme.
- Als Anknüpfungspunkt für weitere Auseinandersetzungen wirkt der Befund, dass etwa 85 % der Befragten der Meinung sind, dass FLEX für bestimmte SchülerInnengruppen kein geeignetes Modell ist. Dem stehen etwa 15 % gegenüber, nach deren Meinung sich FLEX für alle Kinder eignet. Trotzdem würden 95,6 % der Befragten (N = 476) die FLEX zur Nachahmung in anderen Bundesländern weiterempfehlen.
- Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die AkteurlInnen trotz aufgezeigter existenter systemimmanenter Widerspruchslagen und professioneller Entwicklungsaufgaben FLEX als erfolgreich wahrnehmen und ihre eigene berufliche Situation als eindeutig zufrieden stellend empfinden. Die an das Modell der FLEX gebundenen Herausforderungen, die an das gesamte System mitsamt seiner AkteurlInnen gestellt werden, werden insgesamt als anregend für weitere Entwicklungs- und Optimierungsprozesse erlebt.
- Insgesamt zeigt sich bezogen auf FLEX ein positiver Trend der Entwicklung des brandenburgischen Erziehungs- und Bildungssystems: Sonderpädagogische Ressourcen werden zunehmend losgelöst vom separierenden System der Förderschule zur individuellen Förderung von Kindern genutzt. Das brandenburgische Erziehungs-

und Bildungssystem vollzieht durch das Festhalten an der FLEX einen wichtigen Organisationswandel und trägt zu einer inklusiven Orientierung seiner Fachkräfte maßgeblich bei.

- Die präventiven Erfolge und die hohe Akzeptanz, die FLEX bei seinen Akteuren genießt, könnte als ‚Mutmacher‘ interpretiert werden, entsprechende Standards auf die gesamte Grundschule auszuweiten.

Wir danken den Leitungen aller Grundschulen und anderen Verantwortungsträgern, die unsere Befragung organisatorisch so wirkungsvoll unterstützt haben. Ganz besonders herzlich möchten wir aber den Lehrerinnen und Lehrern der FLEX-Brandenburg danken, die trotz ihrer hohen beruflichen Belastungen unsere Fragebögen so sorgsam bearbeitet haben.

5 Literaturverzeichnis

- Amann, A. (1996): Soziologie: ein Leitfaden zu Theorien, Geschichte und Denkweisen. 4. verb. Auflage. Wien u. a.: Böhlau.
- Argyris, C./Schön, D. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg., 2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 813-831.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE 9. S. 469ff.
- Bayer, N./Moser, U. (2009): Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Heft 1/2009. S. 20-35.
- Biewer, G./Luciak, M./Schwinge, M. (Hrsg., 2008): Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen. Bad Heilbrunn.
- Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in einer Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg., 2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendungen. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg., 2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung – Ein Wörterbuch. Opladen: Leske & Budrich.
- Bonsen, M./Rolf, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 2. S. 167-184.
- Börner, S. u. a. (Hrsg., 2009): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Branzke, R./Liebers, K. (2004): Die Flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg. Ein Ansatz zur Neugestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernado, E. (Hrsg., 2004): Lernkulturen und Bildungsstandards. Stuttgart. S. 205-217.
- Burk, K./Mangelsdorf, M./Schoeler, U. u. a. (1998): Die neue Schuleingangsstufe: Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim & Basel: Beltz.
- Carle, U./Metzen, H. (2008): Projektentwicklungsbeurteilung zur Unterrichtsqualität der FLEX Schulen auf der Basis exemplarischer Unterrichtsanalysen. In: Liebers, K./Prengel, A./Bieber, G. (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim & Basel: Beltz. S. 97-138.
- De Boer, H./Burk, K./Heinzel, F. (Hrsg., 2007): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 123. Frankfurt am Main.
- Ditton, H. (1995): Ungleichheitsforschung. In: Rolf, H.-G. (Hrsg., 1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim & Basel: Beltz. S. 89-124.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2006): Ergänzungsbericht über die Ergebnisse der Begleitstudie zu den Vergleichsarbeiten 2004/2005 Jahrgangsstufe 2 in Brandenburg. Vergleichende Auswertung zum Schulversuch FLEX in Brandenburg. Interner Bericht.
- Diskowski, D./Hammes-Di Bernado, E. (Hrsg., 2004): Lernkulturen und Bildungsstandards. Stuttgart.
- Eckerth, M./Hanke, P. (2009): Jahrgangsübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Heft 1/2009. S. 7-20.
- Faust, G. (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jahrg., Heft 3/2006. S. 328-347.
- Faust-Siehl, G. (2002): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg., 2002): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im

- Bildungswesen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a. M. S. 194-252.
- Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (2002): Einführung. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg., 2002): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a. M. S. 7-16.
- Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg., 2002): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a. M.
- Flick, U. (2003): Triangulation: Methodologie und Anwendung. Opladen: Leske & Budrich.
- Flick, U. (2007): Triangulation: Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg., 1997): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa. S. 503-534.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg., 1997): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg., 2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg., 1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geiling, U./Thiel, M. (2007): Wie bewerten Lehrerinnen und Lehrer das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen? Ergebnisse aus einer quantitativen Studie zur Flexiblen Schuleingangsphase Brandenburgs. In: De Boer, H./Burk, K./Heinzel, F. (Hrsg., 2007): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klasse. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 123. Frankfurt a. M. S. 297-308.
- Geiling, U. u. a. (2007): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen – Ergebnisse der quantitativen Studie. In: LISUM (Hrsg., 2007): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde.
- Geiling, U. u. a. (2008): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In: Liebers, K./Prenzel, A./Bieber, G. (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Geiling, U. (2008a): Die neue Schuleingangsstufe: Inklusionschancen und Exklusionsrisiken für benachteiligte Kinder. In: Biewer, G./Luciak, M./Schwinge, M. (Hrsg., 2008): Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen. Bad Heilbrunn. S. 339-249.
- Geiling, U./Söllner, C. (2008): FLEX Brandenburg: Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie. Halle (Saale).
- Geiling, U. (2008b): Selektion in der Schuleingangsphase: Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in Abhängigkeit von Organisationsformen. In: Knauder, H./Feiner, F./Schaupp, H. (Hrsg., 2008): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz. S. 133-144.
- Geiling, U./Kulig, N. (2009): Der Mythos vom Vorteil leistungshomogener Gruppen in der flexiblen Schuleingangsstufe: Zwischen Irritation und Stabilität. In: Jerg, J. u. a. (Hrsg., 2009): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 87-95.
- Geiling, U./Skale, N./Thiel, M. (2009): Alltagspraxis und professionelles Selbstverständnis von SonderpädagogInnen in der inklusiven Praxis der Flexiblen Schuleingangsphase Brandenburgs. In: Börner, S. u. a. (Hrsg., 2009): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 123-132.

- Geiling, U./Simon, T. (2010): Evaluation der pädagogischen Qualität der FLEX- Brandenburg 2010 – Erste Ergebnisse. Beitrag zur 7. Pädagogischen Woche der Philosophischen Fakultät III (Erziehungswissenschaften) der Martin-Luther-Universität Halle. 06.10.2010. Veranstaltung 7: FLEX-Brandenburg: Ein Schritt zur Grundschule ohne Auslese? Halle (Saale).
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg., 1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg: Lambertus.
- Helmke, A./Schrader, F. (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität: Den eigenen Unterricht beobachten und reflektieren. In: Schulmagazin 5-10. Heft 9. S. 5-12.
- Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg., 2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. u. a. (1998): Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Hamburg.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg., 2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 41-74.
- Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph Maeder (Hrsg., 1994): Expertenwissen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 13-30.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph Maeder (Hrsg., 1994): Expertenwissen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jerg, J. u. a. (Hrsg., 2009): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller, R./Ludwig-Mayerhofer, W. (2005): Triangulation. In: ILMES –Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung. Auf URL: http://www.lrzmuenden.de/~wlm/ilm_e4.htm (Zugriff am: 21.11.2009).
- Knauder, H./Feiner, F./Schaupp, H. (Hrsg., 2008): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz.
- Krüsken, J. (2007): Evaluation der Wirkungen der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg. In: LISUM (Hrsg., 2007): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde. S. 47-100.
- Kuckartz, U. (2009): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktual.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. München.
- Leypold, Heike (2009): Das Resilienzmodell als bestimmender Einflussfaktor für erfolgreiche Organisations- und Personalentwicklung. Berlin: Logos Verlag.
- Liebers, K./Prenzel, A./Bieber, G. (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim & Basel: Beltz.
- Liebers, K./Prenzel, A./Bieber, G. (Hrsg., 2008a): Einleitung. In: Liebers, K. /Prenzel, A./Bieber, G. (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim & Basel: Beltz. S. 7-10.
- Liebers, K. (2007): Die Umsetzung verbindlicher pädagogischer Standards der flexiblen Eingangsphase im Spiegel der Schülerzahlstatistik in FLEX-Klassen. In: LISUM (Hrsg., 2007): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde. S. 129-158.
- Liebers, K. (2008): Das Erreichen von sozio-emotionalen Zielen des Lernens im Anfangsunterricht. In: Liebers, K./Prenzel, A./Bieber, G. (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zum Schulanfang. Weinheim: Beltz. S. 57-71.
- Liebers, K. (2008a): Die flexible Eingangsphase als ein Beitrag zur Förderung schneller und langsamer lernender Kinder am Schulanfang. In: Ramseger, J./Wagener, M. u. a. (Hrsg.,

- 2008): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167-170.
- Liebers, K. (2008b): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven auf einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Liebers, K. (2010): Das Modell FLEX: Konzept und Befunde aus Evaluationen. Beitrag zur 7. Pädagogischen Woche der Philosophischen Fakultät III (Erziehungswissenschaften) der Martin-Luther-Universität Halle. 06.10.2010. Veranstaltung 7: FLEX-Brandenburg: Ein Schritt zur Grundschule ohne Auslese? Halle (Saale).
- LISUM (2003): FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien.
- LISUM (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20.
- LISUM (2007): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: ders.: Zwischen Technologie und Selbstferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 11-40.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg., 1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-471.
- Meuser, M./Nagel, U. (2003): Experteninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg., 2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung – Ein Wörterbuch. Opladen: Leske & Budrich. S. 57-58.
- Neumann, S./Honig, M.-S. (2009): Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg., 2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J. (2001): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Probleme der Schulentwicklung. (Vortrag auf der Jahrestagung der Reallehrerkonferenz/Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Thurgau. Am 22. November 2000. In Weinfelden.). Zürich.
- Oelkers, J. (2002): Schule am Beginn des Dritten Jahrtausends. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Heft 2/3. S. 53-66.
- Pfahl, L./Powell, J. (2005): Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. In: Gemeinsam Leben 10/2005. S. 68-78.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich.
- Prenzel, A./Riegler, S./Wanneck, E. (2009): „Formative Assessment“ als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln. In: Röhner, C./Heinrichstark, C./Hopf, M. (Hrsg., 2009): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden. S. 253-257.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Raab-Steiner, E./Benesch, M. (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 1. Auflage. Wien: Facultas.
- Ramseger, J./Wagener, M. u. a. (Hrsg., 2008): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49. S. 46-54.
- Reiser, H./Loeken, H./Dlugosch, A. (1995): Bedingungen der Problemwahrnehmung von Leistungsversagen in der Grundschule am Beispiel zweier hessischer Landkreise. Forschungsbericht. Forschungsstelle Integration. Institut für Sonder- und Heilpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft. J. W. Goethe-Univ. Frankfurt am Main.
- Rolff, H.-G. (Hrsg., 1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim & Basel: Beltz.

- Röhner, C./Heinrichtwark, C./Hopf, M. (Hrsg., 2009): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden.
- Schnell, I./Sander, A. (Hrsg., 2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schulze, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg., 1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg: Lambertus. S. 189-297.
- Söllner, C. (2010): Die Konstruktion des Förderschulkindes. Deutungsmuster von Lehrpersonen im Kontext inklusiv orientierter Schulentwicklungsprozesse. Manuskript zur Promotionsschrift an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle (Saale). (*unveröffentlicht*)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD (Hrsg., 1997): Empfehlung zum Schulanfang. Beschluss der KMK vom 24.10.1997. Auf: URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/schulanf.pdf>.
- Siemens, D. (2009): Auswertung der aktuellen FLEX-ZENSOS-Daten aus dem Schuljahr 2008/2009. Internes Papier. Land Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Stand 05.10.2009.
- Sprondel, W. M. (1979): Experte und Laie: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W. M./Grathoff, R. (Hrsg., 1979): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke.
- Sprondel, W. M./Grathoff, R. (Hrsg., 1979): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke.
- Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A. (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TAFIE (Hrsg., 1990): Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung. 5. Gesamtösterreichisches Symposium. Innsbruck: Autoreneigenverlag TAK.
- von Saldern, M. (1997): Schulleistung in Deutschland – ein Beitrag zur Standortdiskussion. Münster: Waxmann.
- Wagener, M. (2009): Die Gestaltung von Hilfeprozessen zwischen Kindern im jahrgangsgemischten Unterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Heft 1/ 2009. S. 35 ff.
- Walker, B./Holling, C. S./Carpenter, S. R./Kinzig, A. (2004): Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. Ecology and Society 9/2, Artikel 5. Auf: URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/> (Zugriff am 22.10.2010).
- Weisser, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld.
- Wocken, H. (1990): Integration wohin – eine neue Schule für alle? In: TAFIE (Hrsg., 1990): Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung. 5. Gesamtösterreichisches Symposium. Innsbruck: Autoreneigenverlag TAK. S. 53-58.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Potsdam. Auf: URL <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> (Zugriff am 16.10.2008).
- Ziemen, K. (2008): Reflexive Didaktik – Annäherung an eine Schule für alle. Oberhausen: ATHENA.

6 Anhang

Auf den folgenden Seiten sind die für die Evaluation der pädagogischen Qualität des Unterrichts in der FLEX-Brandenburg sowie der Lehrkräfteprofessionalität der in der FLEX-Brandenburg tätigen PädagogInnen entwickelten Fragebögen sowie die dazugehörigen Anschreiben – sowie die Anschreiben an die SchulleiterInnen – im Original abgebildet. Um die von uns versendeten Bögen mit einer identischen Formatierung (Anordnungen der Fragen respektive Fragensets sowie deren Überschriften; Überschriften und einleitende Worte der thematischen Blöcke der Bögen; Seitenzahlen der Fragebögen etc.) abbilden zu können, sind die Fragebögen maßstäblich verkleinert dargestellt.

6.1 Anschreiben an die FLEX-SchulleiterInnen, -KlassenlehrerInnen und FörderpädagogInnen

6.1.1 Anschreiben an die FLEX-SchulleiterInnen



Im Auftrag des LISUM

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III
Institut für Rehabilitationspädagogik
Prof. Dr. Ute Geiling

An
Schulleiterin bzw. Schulleiter der Grundschule

Sehr geehrte Frau Kollegin, sehr geehrter Herr Kollege,

mit diesem Schreiben möchte ich Sie freundlich bitten, die aktuelle Evaluation der pädagogischen Qualität in FLEX-Klassen Brandenburgs zu unterstützen. Wahrscheinlich wurden Sie ja schon durch das LISUM über unser Anliegen informiert. Wenn nicht, wird eine entsprechende E-Mail in den nächsten Tagen bei Ihnen ankommen. Die Schulämter werden direkt durch unseren Auftraggeber (LISUM) über diese Befragung benachrichtigt. Seit der letzten großen Evaluation in den Jahren 2004-2006 sind einige Jahre vergangen. Die Ergebnisse sind im Beltz-Verlag veröffentlicht worden.¹ Es ist davon auszugehen, dass sich einiges geändert hat bezogen auf die Bedingungen, unter denen Ihre Schule heute arbeitet und bezogen auf die Art und Weise, wie in den FLEX-Klassen der Schulalltag aussieht.

Die Fragebögen richten sich an die KlassenleiterInnen und die in FLEX tätigen FörderpädagogInnen. Ich bitte Sie herzlich, die Fragebögen an ihre Kolleginnen und Kollegen weiter zu geben und diese bis zum 28.05.2010 über ihr Sekretariat auch wieder zu sammeln und mit Hilfe des beigefügten Rückumschlags (natürlich ohne Kennzeichnung der Schule) an mich senden zu lassen. Selbstverständlich sichern wir Ihrer Schule völlige Anonymität zu.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Bitte wenden Sie sich per E-Mail an meinen Projektmitarbeiter Toni Simon (toni-simon@web.de) oder an mich (ute.geiling@paedagogik.uni-halle.de). Natürlich sind wir auch telefonisch erreichbar (0345 5523760).

Ich bedanke mich Voraus ganz herzlich für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Ute Geiling

¹ Liebers/Prenzel/Bieber (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Weinheim & Basel: Beltz.

6.1.2 Anschreiben an die FLEX-KlassenlehrerInnen



Im Auftrag des LISUM

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III
Institut für Rehabilitationspädagogik
Prof. Dr. Ute Geiling

Evaluation der pädagogischen Qualität in FLEX- Klassen Brandenburgs

- Fragebogen für KlassenlehrerInnen -

Sehr geehrte Frau Kollegin, sehr geehrter Herr Kollege,

mit der fortlaufenden Implementierung der Flexiblen Schuleingangsstufe hat das Land Brandenburg an den nachhaltigen Veränderungen der Grundschule festgehalten. Heute gibt es in Brandenburg schon 180 Schulen, die FLEX-Klassen führen. Seit der letzten großen Evaluation in den Jahren 2004-2006 sind einige Jahre vergangen. Die Ergebnisse sind im Beltz-Verlag veröffentlicht worden.¹ Es ist davon auszugehen, dass sich einiges geändert hat (bezogen auf die Bedingungen, unter denen Sie heute arbeiten und bezogen auf die Art und Weise, wie Sie FLEX gestalten). Deshalb ist - ergänzend zu den schulinternen Evaluationen - ein erneuter Blick „von außen“ erforderlich. Er soll Einblicke in Ihre Arbeit ermöglichen, „Baustellen“ sichtbar machen, Erfolge und Unterstützungsbedarfe aufzeigen und damit im Endeffekt der Verbesserung Ihrer Arbeitsbedingungen in FLEX dienen. Die Befragung erfolgt durch die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Auftrag des Landes Brandenburg. Mit diesem Fragebogen sprechen wir Sie als Expertin/als Experte Ihrer eigenen, alltäglichen Handlungspraxis an. Wir bitten Sie herzlich, sich etwas Zeit zu nehmen, sich die aktuelle Situation ihrer Tätigkeit in FLEX zu vergegenwärtigen und diesen Fragebogen individuell und möglichst vollständig zu bearbeiten. Selbstverständlich sichern wir Ihnen völlige Anonymität zu, Ihre Angaben werden von uns streng vertraulich behandelt.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum 28.05.2010 bei Ihrer Schulleitung ab, die wir darum bitten werden, alle Fragebögen einer Schule über das Sekretariat gesammelt (natürlich ohne Kennzeichnung der Schule o. ä.) an uns weiter zu leiten.

Mit freundlichen Grüßen


Prof. Dr. Ute Geiling und Toni Simon, M.A.

¹ Liebers/Prengel/Bieber (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Weinheim & Basel: Beltz.

6.1.3 Anschreiben an die FörderpädagogInnen



Im Auftrag des LISUM

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III
Institut für Rehabilitationspädagogik
Prof. Dr. Ute Geiling

Evaluation der pädagogischen Qualität in FLEX- Klassen Brandenburgs

- Fragebogen für FörderpädagogInnen in FLEX -

Sehr geehrte Frau Kollegin, sehr geehrter Herr Kollege,

mit der fortlaufenden Implementierung der Flexiblen Schuleingangsstufe hat das Land Brandenburg an den nachhaltigen Veränderungen der Grundschule festgehalten. Heute gibt es in Brandenburg schon 180 Schulen, die FLEX-Klassen führen. Seit der letzten großen Evaluation in den Jahren 2004-2006 sind einige Jahre vergangen. Die Ergebnisse sind im Beltz-Verlag veröffentlicht worden.¹ Es ist davon auszugehen, dass sich einiges geändert hat (bezogen auf die Bedingungen, unter denen Sie heute arbeiten und bezogen auf die Art und Weise, wie Sie FLEX gestalten). Deshalb ist - ergänzend zu den schulinternen Evaluationen - ein erneuter Blick „von außen“ erforderlich. Er soll Einblicke in Ihre Arbeit ermöglichen, „Baustellen“ sichtbar machen, Erfolge und Unterstützungsbedarfe aufzeigen und damit im Endeffekt der Verbesserung Ihrer Arbeitsbedingungen in FLEX dienen. Die Befragung erfolgt durch die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Auftrag des Landes Brandenburg. Mit diesem Fragebogen sprechen wir Sie als Expertin/als Experte Ihrer eigenen, alltäglichen Handlungspraxis an. Wir bitten Sie herzlich, sich etwas Zeit zu nehmen, sich die aktuelle Situation ihrer Tätigkeit in FLEX zu vergegenwärtigen und diesen Fragebogen individuell und möglichst vollständig zu bearbeiten. Selbstverständlich sichern wir Ihnen völlige Anonymität zu, Ihre Angaben werden von uns streng vertraulich behandelt.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum 28.05.2010 bei der Schulleitung Ihrer FLEX-Schule ab, die wir darum bitten werden, alle Fragebögen einer Schule über das Sekretariat gesammelt (natürlich ohne Kennzeichnung der Schule o. ä.) an uns weiter zu leiten.

Mit freundlichen Grüßen


Prof. Dr. Ute Geiling und Toni Simon, M.A.

¹ Liebers/Prenzel/Bieber (Hrsg., 2008): Die flexible Schuleingangsphase. Weinheim & Basel: Beltz.

6.2 Fragebögen der FLEX-Evaluation 2010

6.2.1 Fragebogen für die FLEX-KlassenlehrerInnen

A. Zunächst bitten wir Sie um einige allgemeine Angaben zu Ihrer Person.

1. Wie lange sind Sie im Schuldienst tätig?
_____ Jahre
2. Seit wann arbeiten Sie mit FLEX?
Seit _____ Jahren
3. Seit wann arbeitet Ihre Schule mit FLEX?
Seit _____ Jahren
4. In welcher Funktion sind Sie in FLEX tätig?
☐ KlassenlehrerIn ☐ FachmoderatorIn für FLEX
☐ TeilungslehrerIn ☐ Sonstiges: _____
5. Fühlen Sie sich für die allgemeine Arbeit in FLEX qualifiziert?
☐ voll und ganz ☐ überwiegend
☐ eher nicht ☐ gar nicht
6. Haben Sie bereits an der FLEX-Fortbildung „Individuelle Förderung“ teilgenommen?
☐ ja ☐ ich bin gerade dabei ☐ nein
 (Wenn nein, bitte mit Frage 8 weiter machen)

7. An welchen Fortbildungen des Konzeptes „Individuelle Förderung“ haben Sie bisher teilgenommen? Bitte schätzen Sie auch deren Nutzen für Ihre Arbeit in FLEX ein.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

Baustein:	teilge- nommen	nicht teil- genommen	Nutzen 1 2 3 4
1: Akzeptanz von Verschiedenheit als Voraussetzung wirksamer individueller Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2: Diagnostische Kompetenz - Basis individueller Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3: Gestaltung individuell ausgerichteter Lernprozesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4: Ziele besonderer pädagogischer Förderung - ausgewählte Aspekte und Möglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5: Hospitationen an Schulen, die individuell ausgerichtete Unterrichtsprozesse gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

8. Wünschen Sie sich weitere/zusätzliche Inhalte im Rahmen dieser Fortbildungsreihe? (bitte notieren)

9. Fühlen Sie sich ausreichend für folgende Teilbereiche der Arbeit in FLEX qualifiziert? Bitte schätzen Sie ein.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

Für die:	1 2 3 4
Arbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Sprache	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Lernen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Arbeit mit schneller lernenden Kindern	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Arbeit im Unterricht mit Teilungsklassen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Beratung und Kooperation mit den KollegInnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Beratung und Kooperation mit den Eltern	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Beratung und Kooperation mit den Kitas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

10. Sehen Sie für die FLEX-Grundschullehrkräfte einen weiteren Qualifizierungsbedarf?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welcher Hinsicht? _____

11. Sehen Sie für die FörderpädagogInnen in FLEX einen weiteren Qualifizierungsbedarf?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welcher Hinsicht? _____

B. Jede Schule arbeitet unter ganz besonderen Voraussetzungen. Daher benötigen wir einige Informationen zu den Bedingungen an Ihrer Schule.

12. Wie viele FLEX-Klassen gibt es zur jetzigen Zeit insgesamt an Ihrer Schule? _____ Klassen

13. Gibt es an Ihrer Schule momentan auch Eingangsklassen ohne FLEX? ☐ ja ☐ nein

14. Wie sieht für Sie die *günstigste* Variante der Gestaltung im Schuleingangsbereich aus?

☐ nur FLEX/ reine FLEX-Schulen

☐ parallel FLEX und Regelklassen

☐ nur Regelklassen

15. FLEX soll *allen* Kindern einen erfolgreichen Schulstart ermöglichen. Sind Sie der Meinung, dass dies mithilfe von FLEX möglich ist?

☐ voll und ganz ☐ überwiegend

☐ eher nicht ☐ gar nicht

16. Gibt es aus Ihrer Perspektive SchülerInnen-gruppen, für die FLEX weniger geeignet ist?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, für welche? _____

17. Wünschen Sie sich für Ihren Unterricht in FLEX Unterstützung durch weitere Personen bzw. Institutionen? ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, durch welche? _____

18. Sind die räumlichen Gegebenheiten für FLEX an Ihrer Schule im Moment ausreichend?

☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht

19. Sind die aktuellen personalen Gegebenheiten an Ihrer Schule genügend, um FLEX optimal umzusetzen?

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

Bezogen auf: 1 2 3 4

Teilungsstunden ☐ ☐ ☐ ☐

Pädagogische MitarbeiterInnen ☐ ☐ ☐ ☐

FörderpädagogInnen ☐ ☐ ☐ ☐

Sonstiges (bitte notieren): _____ ☐ ☐ ☐ ☐

20. Inwieweit sind Ihrer Meinung nach die Lehr- und Lernmaterialien an Ihrer Schule für FLEX ausreichend?

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

1 2 3 4

Schulbücher ☐ ☐ ☐ ☐

Ergänzende Druckwerke (Arbeitshefte, Arbeitsblätter, Lexika, etc.) ☐ ☐ ☐ ☐

Kassetten, CDs oder DVDs, Lernsoftware ☐ ☐ ☐ ☐

Spezielle Hilfsmittel zur binnendifferenzierten Arbeit (wie: LÜK, etc.) ☐ ☐ ☐ ☐

Diagnostische Materialien ☐ ☐ ☐ ☐

Computertechnik (PC, Laptop, Internet, etc.) ☐ ☐ ☐ ☐

Audio-visuelle Medien (Fernseher, Projektoren, CD-Player, etc.) ☐ ☐ ☐ ☐

Sonstige Materialien (bitte notieren): _____ ☐ ☐ ☐ ☐

C. Im folgenden Abschnitt interessiert uns, wie Sie Ihre Arbeit in FLEX im derzeitigen Schuljahr organisieren und beurteilen. (Bitte beziehen Sie sich auf das Schulhalbjahr 2010)

21. In wie vielen Unterrichtsstunden pro Woche war in den letzten 14 Tagen in Ihrer FLEX-Klasse...

... der Unterricht jahrgangsübergreifend organisiert? _____ Unterr.std./Woche

... ein/e Förderpädagoge/in zur Unterstützung in Ihrer Klasse anwesend? _____ Unterr.std./Woche

22. Welche Aktivitäten zur konkreten Umsetzung von FLEX gibt es an Ihrer Schule? Geben Sie bitte auch an, ob Sie an entsprechenden Aktivitäten beteiligt sind.

			Ich bin beteiligt:	
Kollegiumsinterne Diskussion	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Nutzung der FLEX-Handbücher	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Schulinterne Fortbildung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Gemeinsame Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Gemeinsame Unterrichtsplanung und -vorbereitung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Besuch anderer FLEX-Schulen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Elternbefragungen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
SchülerInnenbefragungen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Gespräche mit außerschulischen Kooperationspartnern	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Anpassung des Schulkonzepts	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
LehrerInnenarbeitskreise	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Hospitationen durch Schulleitung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Gegenseitige Hospitationen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Bildung von Netzwerken	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Sonstige: _____	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

23. Betreibt Ihre Schule derzeit ein FLEX-Netzwerk/ Arbeitskreise? ☐ ja ☐ nein

24. Mit welchen Personen/ Institutionen betreibt Ihre Schule derzeit ein FLEX-Netzwerk/ Arbeitskreise?

25. Bitte schätzen Sie ein, inwiefern die nachstehenden ‚Elemente‘ Ihren jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht (JÜ) bzw. Ihren Teilungsunterricht (TU) bestimmen.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	(JÜ)				(TU)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Motivierung der SchülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individuelle Förderung/diagnosegeleitete Förderplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individualität der Lernwege/Förderung von Heterogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitbestimmung/Selbstbestimmung der SchülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernförderliche Atmosphäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vielfalt von Unterrichtsformen und -methoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transparenz der Ziele und Strukturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontrolle der Lernzielerfolge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Wie häufig wenden Sie im laufenden Schuljahr folgende Unterrichtsmethoden im JÜ bzw. im TU an?

(1 = oft, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = nie)

	(JÜ)				(TU)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassen-/ Frontalunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freiarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektunterricht / projektorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planarbeit (Tages- oder Wochenplanunterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstbestimmtes Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entdeckendes Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen an Stationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werkstattarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen mit „Neuen Medien“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Wie oft nehmen folgende SchülerInnen an ihrem JÜ, bzw. an ihrem TU teil?

(1 = oft, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = nie)

	(JÜ)				(TU)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
„Normal“ lernende Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung (FdL)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Langsamer lernende Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schneller lernende Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. In meinem Unterricht werden die Anforderungen im JÜ bzw. im TU individualisiert für...

(1 = oft, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = nie)

	(JÜ)				(TU)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
... „normal“ lernende Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf (gemeinsamer Unterricht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Kinder unter FdL.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... langsamer lernende Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... schneller lernende Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. „Die FLEX-Handbücher stellen für mich ein wichtiges Unterstützungsmaterial dar.“☐ ja ☐ nein**30. „Ich bin der Meinung, die FLEX-Handbücher sollten überarbeitet werden.“**☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht

In welcher Hinsicht? (bitte notieren) _____

31. Benötigen Sie neben den Handbüchern weiteres/ ergänzendes Unterstützungsmaterial?☐ ja ☐ nein

Wenn ja, was zum Beispiel? (bitte notieren) _____

(Bitte nutzen Sie bei Bedarf zur Beantwortung der Fragen 30 und 31 die Rückseite des Bogens)

D. Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Wirkungen von FLEX sowie auf die Zusammenarbeit der Grundschul- und FörderschulpädagogInnen.

32. Sind Sie der Meinung, dass FLEX sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung mindern kann?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, was führt Ihrer Meinung nach dazu? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Wenn Sie mit „nein“ geantwortet haben, fahren Sie bitte mit Frage 33 fort.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
Das 3. Verweiljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die förderdiagnostische Lernbeobachtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützende Angebote im Klassenunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützende Angebote außerhalb des Klassenunterrichts (z.B. durch Kleingruppen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnosegeleitetes Arbeiten (z. B. mit ILeA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützende Angebote der FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jahrgangsübergreifendes Unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Eine Unterstützung durch FörderpädagogInnen nehme ich in Anspruch, wenn ...

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
... ein Kind fast immer individuelle Unterstützung benötigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein Kind Anzeichen von Überforderung zeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein Kind Anzeichen von Unterforderung zeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die soziale Integration aufgrund bestimmter Verhaltensweisen problematisch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eine allgemeine Entwicklungsverzögerung vorliegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fehlende Unterstützung durch das Elternhaus vermutet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Beratung für die Unterrichtsgestaltung erwünscht wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Mobbing/Konflikte unter den Kindern beobachtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Beratung für individuelle Förderplanungen erwünscht wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sonstiges (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Wir möchten Sie nun bitten, die folgenden Aussagen zur Praxis der FdL aus Ihrer Sicht einzuschätzen.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
„Die FdL, wie sie innerhalb von FLEX realisiert wird, stellt eine angemessene Form der Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf dar.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Die Anwesenheit von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf ...				
... begünstigt die Leistungsentwicklung aller Kinder.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begünstigt die Sozialentwicklung aller Kinder.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begünstigt das emotionale Wohlbefinden aller Kinder.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Wie unterstützen Sie an Ihrer Schule Kinder mit (A) situativen Schwierigkeiten, (B) unter FdL bzw. (C) schneller lernende Kinder?

(1 = oft, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = nie)

	(A) 1 2 3 4	(B) 1 2 3 4	(C) 1 2 3 4
Einzelförderung im separaten Raum durch FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Einzelförderung im separaten Raum durch Grundschullehrkräfte	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Individuelle Förderung im Unterricht durch FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Individuelle Förderung im Unterricht durch Grundschullehrkräfte	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung (z.B. LRS–Training) durch FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung (z.B. LRS–Training) durch Grundschullehrkräfte	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kinder unterstützen sich gegenseitig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Einbezug der Eltern in Fördermaßnahmen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

36. Wo sehen Sie persönlich die Schwerpunkte Ihrer Arbeit in FLEX? Wählen Sie fünf Schwerpunkte, die für Sie am bedeutsamsten sind.

Individuelle Lernstandserhebungen (ILeA)	<input type="checkbox"/>	Unterstützung langsam lernender Kinder	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsplanung hinsichtlich der Erfüllung der Rahmenlehrpläne	<input type="checkbox"/>	Unterstützung der Kooperation zwischen den Kindern	<input type="checkbox"/>
Unterstützung „normal“ lernender Kinder	<input type="checkbox"/>	Zusammenarbeit mit den Eltern	<input type="checkbox"/>
Förderung des Wohlbefindens der Kinder	<input type="checkbox"/>	Zusammenarbeit mit der Kita	<input type="checkbox"/>
Individuelle Lernplanung	<input type="checkbox"/>	Unterstützung schneller lernender Kinder	<input type="checkbox"/>
Optimale Unterstützung der Lernfortschritte für alle Kinder	<input type="checkbox"/>	Erstellen präventiver Angebote (z.B. Gesundheitsförderung, Bewegung, etc.)	<input type="checkbox"/>
Unterstützung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf	<input type="checkbox"/>	Förderkurse für spez. Bereiche organisieren, und zwar für: _____	<input type="checkbox"/>

37. Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen zum gemeinsamen Arbeiten in FLEX an Ihrer Schule ein.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1 2 3 4	Gibt es bei uns nicht.
Ich empfinde die Zusammenarbeit im FLEX-Team als Arbeitserleichterung.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich teile regelmäßig Ideen und Materialien mit anderen KollegInnen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich suche Rat bei KollegInnen, wenn ich Probleme beim Unterrichten habe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich gut von meinen KollegInnen der Grundschule unterstützt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von der Schulleitung gut unterstützt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von den FörderpädagogInnen gut unterstützt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von den Eltern gut unterstützt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde Hospitationen an anderen Schulen als hilfreich.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde gegenseitige Hospitationen in meiner Schule als hilfreich.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde die Unterstützung außenstehender Institutionen (z.B. Kinder- u. Jugendhilfe, Beratungsstellen, Therapiestellen, etc.) als hilfreich.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Ohne Ihr Engagement wäre die FLEX nicht zu realisieren. Daher möchten wir gerne wissen, wie Sie persönlich die Arbeit in FLEX erleben.

38. Bitte schätzen Sie ein, inwieweit die folgenden Aussagen zu Ihrer beruflichen Zufriedenheit zutreffen.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
Die Arbeit als FLEX-LehrerIn macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch FLEX fühle ich mich motiviert, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinem Unterrichtsstil und meinen Strategien bin ich zufrieden, sie sind erfolgreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zufrieden mit den Lernfortschritten meiner SchülerInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FLEX (inklusive der Materialien, Fortbildungen etc.) eröffnet einen Wissensfundus, der Lehrkräften dabei helfen kann, ihren Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin unsicher, wie ich bestimmte SchülerInnen in meiner Klasse unterrichten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, bei manchen Schülern keinen Lernfortschritt zu bewirken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeit in FLEX führt zu einer stärkeren beruflichen Belastung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsvor- und -nachbereitung sind im Vergleich zum Arbeiten ohne FLEX aufwendiger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, meine Arbeit findet nicht genügend Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Bitte schätzen Sie die nun folgenden Thesen/ Argumente aus Ihrer persönlichen Sicht ein.

(1= voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
„Die Grundschule sollte eine Schule für alle Kinder eines Einzugsgebietes sein, d. h. auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Förderschulen sind unverzichtbar, da sie sowohl die betreffenden SchülerInnen mit besonderen Schwierigkeiten als auch die Grundschule entlasten kann.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„In FLEX ist der Fokus der LehrerInnen zu stark auf schwächere Kinder konzentriert.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Grundschullehrkräfte werden durch FLEX langfristig gesehen zunehmend besser in der Lage sein, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten angemessen zu fördern.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Wir bedanken uns sehr herzlich für die Beantwortung all unserer Fragen und bitten Sie nun noch um kritische Anregungen zur Weiterentwicklung von FLEX.

(Bei Bedarf bitte die Rückseite des Bogens nutzen)

40. Würden sie persönlich KollegInnen anderer Bundesländer FLEX zur Nachahmung empfehlen?

☐ ja ☐ bedingt ☐ nein

41. Inwiefern sind sie *insgesamt* mit Ihrer beruflichen Situation in FLEX zufrieden?

☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht

42. Würden künftige Online-Befragungen im Internet für Sie eine Erleichterung darstellen?

☐ ja ☐ nein

6.2.2 Fragebogen für die FLEX-FörderpädagogInnen

A. Zunächst bitten wir Sie um einige allgemeine Angaben zu Ihrer Person.

1. Wie lange sind Sie im Schuldienst tätig?
_____ Jahre
 2. Seit wann arbeiten Sie in FLEX?
Seit _____ Jahren
 3. Haben Sie eine förderpädagogische Ausbildung?
☐ ja ☐ nein
Wenn ja, in welchen Fachrichtungen?
1. _____
2. _____
3. _____
 4. Haben Sie weitere pädagogische Abschlüsse?
☐ ja ☐ nein
Wenn ja, welche?
1. _____
2. _____
3. _____
 5. Wo und in welchem Umfang waren Sie außerhalb dieser Schule noch tätig?
_____ Stunden in FLEX-Klassen an anderen Schulen. Wie viele Schulen? _____
_____ Stunden an anderen Schulen mit Gemeinsamen Unterricht. Wie viele Schulen? _____
_____ Stunden in der Förderschule. Welche Art? _____
_____ Stunden in der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle
_____ Stunden im Rahmen des Beratungs- und Unterstützungssystems (BUSS)
_____ Stunden in anderen Institutionen. In welchen? _____
 6. Fühlen Sie sich für die allgemeine Arbeit in FLEX qualifiziert?
☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht
 7. Fühlen Sie sich ausreichend für folgende Teilbereiche der Arbeit in FLEX qualifiziert?
(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)
- | Für die: | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Sprache | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich Lernen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeit mit Kindern mit Problemen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeit mit schneller lernenden Kindern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeit im Unterricht mit Teilungsklassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Beratung und Kooperation mit den KollegInnen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Beratung und Kooperation mit den Eltern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Beratung und Kooperation mit den Kitas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sonstiges (bitte notieren): _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
8. Sehen Sie für die FLEX-Grundschullehrkräfte einen besonderen/ weiteren Qualifizierungsbedarf?
☐ ja ☐ nein
Wenn ja, in welcher Hinsicht? _____

 9. Sehen Sie für sich als FörderpädagogIn in FLEX besonderen/ weiteren Qualifizierungsbedarf?
☐ ja ☐ nein
Wenn ja, in welcher Hinsicht? _____

(Bei Bedarf bitte Rückseite des Bogens nutzen)

(Bei Bedarf bitte Rückseite des Bogens nutzen)

10. Mit wie vielen Stunden pro Woche sind Sie in diesem Schuljahr an dieser Schule tätig?

Mit ____ Stunden insgesamt, davon ____ in FLEX.

11. Für wie viele FLEX-Klassen sind Sie in dieser Grundschule zuständig?

Für ____ Klassen.

Stehen Ihnen weitere Stunden für andere Aufgaben an dieser Schule zur Verfügung? (Bitte fügen Sie ein)

____ Stunden für in **FLEX-Klassen integrierte Kinder** mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf.

____ Stunden für **Kinder** mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf, **die außerhalb von FLEX-Klassen integriert sind**.

____ Stunden für FDL außerhalb der FLEX.

____ Stunden für weitere Aufgaben. Welche sind das? (Bitte notieren) _____

12. Stimmt die offizielle Stundenzuweisung für FLEX mit Ihrer reellen Praxis überein?

☐ ja ☐ nein

Wenn nein, erläutern Sie bitte kurz die wesentlichen Abweichungen: _____

B. Jede Schule arbeitet unter besonderen Voraussetzungen. Daher benötigen wir einige Informationen zu den Bedingungen an der Schule, an der Sie tätig sind.

13. „Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung steht, reicht aus, um die Aufgaben innerhalb der FLEX-Klassen zu erfüllen.“

☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht

14. Sind die räumlichen Gegebenheiten für FLEX an Ihrer Schule im Moment ausreichend?

☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht

15. Inwieweit sind Ihrer Meinung nach die Lehr- und Lernmaterialien an dieser Schule ausreichend um Ihre Aufgaben in FLEX zu erfüllen?

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
Schulbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ergänzende Druckwerke (Arbeitshefte, Arbeitsblätter, Lexika, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kassetten, CDs oder DVDs, Lernsoftware	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spezielle Hilfsmittel zur binnendifferenzierten Arbeit (wie: LÜK, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnostische Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computertechnik (PC, Laptop, Internet, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audio-visuelle Medien (Fernseher, Projektoren, CD-Player, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Materialien (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Welchen Kindern kommt Ihre Tätigkeit als FörderpädagogIn in FLEX an dieser Schule zugute?

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht; Mehrfachnennungen sind möglich)

	1	2	3	4
„Normal“ lernende Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung (FdL)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Langsamer lernende Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schneller lernende Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wie sieht für Sie die *günstigste* Variante der Gestaltung im Schuleingangsbereich aus?
- ☐ nur FLEX/ reine FLEX-Schulen
☐ parallel FLEX und Regelklassen
☐ nur Regelklassen
18. FLEX soll *allen* Kindern einen erfolgreichen Schulstart ermöglichen. Sind Sie der Meinung, dass dies mithilfe von FLEX möglich ist?
- ☐ voll und ganz ☐ überwiegend
☐ eher nicht ☐ gar nicht
19. Gibt es aus Ihrer Perspektive SchülerInnenengruppen, für die FLEX weniger geeignet ist?
- ☐ ja ☐ nein *Wenn ja, für welche?* _____

C. Im folgenden Abschnitt interessiert uns, wie Sie Ihre Arbeit in FLEX im derzeitigen Schuljahr organisieren und beurteilen. (Bitte beziehen Sie sich auf das *Schulhalbjahr 2010*)

20. Würden Sie die Kooperation mit den in Ihren Stunden anwesenden GrundschullehrerInnen insgesamt als positiv beschreiben? ☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht
21. Die Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Entwicklungsstörungen oder ähnlichen Schwierigkeiten kann meiner Meinung nach in FLEX am besten gewährleistet werden...
- (1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)
- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... durch Einzelförderung während des Unterrichts. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... durch Einzelförderung ergänzend zum Unterricht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... durch Förderung in kleinen Gruppen während des Unterrichts. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... durch Förderung kleiner Gruppen ergänzend zum Unterricht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... durch binnendifferenziertes Arbeiten der GrundschullehrerInnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... durch Teamteaching im Unterricht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
22. „Ich bin der Meinung, dass ich Kinder mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer entsprechenden Förderschule besser unterstützen kann, als mir dies in FLEX derzeit möglich ist.“
- ☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht
23. „Ich sehe mich vor allem als BeraterIn der GrundschulpädagogInnen, um Unterrichts- und Erziehungserschwerisse aller Kinder gemeinsam lösen zu können.“
- ☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht
24. „Die FLEX-Handbücher stellen für mich ein wichtiges Unterstützungsmaterial dar.“
- ☐ ja ☐ nein
25. „Ich bin der Meinung, die FLEX-Handbücher sollten überarbeitet werden.“
- ☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht
- In welcher Hinsicht? (bitte notieren) _____
- (Bei Bedarf bitte Rückseite nutzen)
26. Benötigen Sie für ihre Arbeit als FörderpädagogIn in FLEX weiteres, anderes Unterstützungsmaterial?
- ☐ ja ☐ nein
- Wenn ja, was zum Beispiel? (bitte notieren) _____
- (Bei Bedarf bitte Rückseite nutzen)

D. Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Wirkungen von FLEX sowie auf die Zusammenarbeit der Grundschul- und FörderschulpädagogInnen.

27. Sind Sie der Meinung, dass FLEX sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung mindern kann? ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, was denken Sie führt dazu? (Wenn Sie „nein“ angekreuzt haben, fahren Sie bitte mit Frage 28 fort)

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
Das 3. Verweiljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die förderdiagnostische Lernbeobachtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützende Angebote im Klassenunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützende Angebote außerhalb des Klassenunterrichts (z.B. durch Kleingruppen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnosegeleitetes Arbeiten (z. B. mit ILeA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützende Angebote der FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jahrgangsübergreifendes Unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. „Ich werde in FLEX besonders dann gebraucht, wenn ...

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht; bitte alle Aussagen beachten)

	1	2	3	4
... ein Kind fast immer individuelle Unterstützung benötigt.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein Kind Anzeichen von Überforderung zeigt.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein Kind Anzeichen von Unterforderung zeigt.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die soziale Integration aufgrund bestimmter Verhaltensweisen problematisch ist.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eine allgemeine Entwicklungsverzögerung vorliegt.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fehlende Unterstützung durch das Elternhaus vermutet wird.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Beratung für die Unterrichtsgestaltung erwünscht wird.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Mobbing/Konflikte unter den Kindern beobachtet werden.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Beratung für individuelle Förderplanungen erwünscht wird.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... diagnostische Aufgaben auszuführen sind. „	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sonstiges (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Wir möchten Sie nun bitten, die folgenden Aussagen zur Praxis der FdL aus Ihrer Sicht einzuschätzen.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
„Die FdL, wie sie innerhalb von FLEX realisiert wird, stellt eine angemessene Form der Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf dar.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Die Anwesenheit von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf ...				
... begünstigt die Leistungsentwicklung aller Kinder.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begünstigt die Sozialentwicklung aller Kinder.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begünstigt das emotionale Wohlbefinden aller Kinder.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Wie werden an dieser Schule Kinder mit (A) situativen Schwierigkeiten, (B) unter FdL bzw. (C) schneller lernende Kinder unterstützt?

(1 = oft, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = nie)

	(A)	(B)	(C)
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Einzelförderung im separaten Raum durch FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Einzelförderung im separaten Raum durch Grundschullehrkräfte	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Individuelle Förderung im Unterricht durch FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Individuelle Förderung im Unterricht durch Grundschullehrkräfte	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung (z.B. LRS–Training) durch FörderpädagogInnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung (z.B. LRS–Training) durch Grundschullehrkräfte	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kinder unterstützen sich gegenseitig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Einbezug der Eltern in Fördermaßnahmen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte notieren): _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

31. Wo sehen Sie persönlich die Schwerpunkte Ihrer Arbeit in FLEX? Wählen Sie bitte fünf Schwerpunkte, die für Sie am bedeutsamsten sind.

Individuelle Lernplanung	<input type="checkbox"/>	Diagnostik	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsplanung hinsichtlich der Erfüllung der Rahmenlehrpläne	<input type="checkbox"/>	Unterstützung der Kooperation zwischen den Kindern	<input type="checkbox"/>
Unterstützung „normal“ lernender Kinder	<input type="checkbox"/>	Zusammenarbeit mit den Eltern	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit mit der Kita	<input type="checkbox"/>	Förderung des Wohlbefindens der Kinder	<input type="checkbox"/>
Individuelle Lernstandserhebungen (ILeA)	<input type="checkbox"/>	Unterstützung schneller lernender Kinder	<input type="checkbox"/>
Optimale Unterstützung der Lernfortschritte für alle Kinder	<input type="checkbox"/>	Erstellen präventiver Angebote (z.B. Gesundheitsförderung, Bewegung, etc.)	<input type="checkbox"/>
Unterstützung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf	<input type="checkbox"/>	Förderkurse für spez. Bereiche organisieren, für: _____	<input type="checkbox"/>
Unterstützung langsam lernender Kinder	<input type="checkbox"/>		

32. Bitte schätzen Sie die Zusammenarbeit bezogen auf FLEX an dieser Schule ein.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1 2 3 4	Gibt es bei uns nicht.
Ich empfinde die Zusammenarbeit im FLEX-Team als Arbeitserleichterung.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich teile regelmäßig Ideen und Materialien.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich gut von den KollegInnen der Grundschule unterstützt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von der Schulleitung gut unterstützt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von den Eltern gut unterstützt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde Hospitationen an anderen Schulen als hilfreich.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde gegenseitige Hospitationen als hilfreich.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde die Unterstützung außenstehender Institutionen (z.B. Kinder- u. Jugendhilfe, Beratungsstellen, Therapiestellen, etc.) als hilfreich.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Ohne Ihren engagierten Einsatz wäre die FLEX nicht zu realisieren. Wir möchten gerne wissen, wie Sie persönlich die Arbeit in FLEX erleben und Sie um die Einschätzung einiger Thesen der aktuellen pädagogischen Diskussion bitten.

33. Bitte schätzen Sie ein, inwieweit die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

(1 = voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
Die Arbeit als FörderpädagogIn in FLEX macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FLEX (inklusive der Materialien, Fortbildungen etc.) eröffnet einen Wissensfundus, der Lehrkräften dabei helfen kann, ihren Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeit in FLEX führt zu einer stärkeren beruflichen Belastung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsvor- und -nachbereitung sind im Vergleich zum Arbeiten ohne FLEX aufwendiger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen in FLEX überfordern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, meine Arbeit in FLEX findet nicht genügend Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Bitte schätzen Sie die nun folgenden Thesen/ Argumente aus Ihrer persönlichen Sicht ein.

(1= voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = eher nicht, 4 = gar nicht)

	1	2	3	4
„Die Grundschule sollte eine Schule für alle Kinder eines Einzugsgebietes sein, d. h. auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Förderschulen sind unverzichtbar, da sie sowohl die betreffenden SchülerInnen mit besonderen Schwierigkeiten als auch die Grundschule entlasten können.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„In FLEX ist der Fokus der LehrerInnen zu stark auf schwächere Kinder konzentriert.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Grundschullehrkräfte werden durch FLEX Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten zukünftig angemessener fördern können.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„FörderpädagogInnen werden durch FLEX langfristig zunehmend besser in der Lage sein, Kinder heterogener Lerngruppen zu unterrichten.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Wir bedanken uns sehr herzlich für die Beantwortung all unserer Fragen und bitten Sie nun noch um kritische Anregungen zur Weiterentwicklung von FLEX.

(Bei Bedarf bitte Rückseite nutzen)

35. Würden Sie persönlich KollegInnen anderer Bundesländer FLEX zur Nachahmung empfehlen?

☐ ja ☐ nein

36. Inwiefern sind Sie *insgesamt* mit Ihrer beruflichen Situation in FLEX zufrieden?

☐ voll und ganz ☐ überwiegend ☐ eher nicht ☐ gar nicht

37. Würden künftige Online-Befragungen im Internet für Sie eine Erleichterung darstellen?

☐ ja ☐ nein